

avisa lá

Nº 10 ■ Abril/2002 ■ Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental



A FORÇA DA EXPRESSÃO

Como pintam as crianças pequenas

avisa lá

O Instituto Avisa lá é uma organização não-governamental, herdeira do currículo, conhecimento e experiência desenvolvidos pelo Crecheplan desde 1986. A atuação que teve início com trabalhos voltados exclusivamente para educação infantil, foi ampliada para atingir também as séries iniciais do ensino fundamental. O foco principal é a formação continuada de educadores.

Missão

Melhorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais.

Instituto Avisa lá

Diretoria

Marly de Souza Gouvea
Maria Helena B. C. da Rocha
Maria Luiza Ferreira

Conselheiros

Monique Deheinzeln
Sônia H. Dória London
Telma Weisz
Nair Basbaum
Clíce Capelossi Haddad
Irene Franciscato

Coordenação Executiva

Silvia Pereira de Carvalho

Coordenação de projetos

Cisele Ortiz

Coordenação dos Formadores

Regina Scarpa Leite

Objetivos

- Contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam em instituições educacionais voltadas para o atendimento de crianças de baixa renda.
- Oferecer suporte técnico para organizações não-governamentais, agências governamentais e escolas de educação infantil e ensino fundamental.
- Agir como um centro de produção de informações e conhecimentos para educação por meio de site na Internet e da produção de vídeos de formação, e publicações.
- Contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em uma educação de maior qualidade.

Equipe de Formadores

Adriana Klisys
Ana Benedita G. Brentano
Ana Lúcia Bresciane
Beatriz Bontempi Gouveia
Cecilia Holland
Clélia Cortez
Damaris Maranhão
Débora Rana
Denise Nalini
Edi Fonseca
Elza Corsi de Oliveira
Heloísa A. Pacheco
Karina Lopes
Luciana Q. Hubner
Marcia Sbrissa
Maria Virgínia Gastaldi
Renata Frauendorf
Silvana O. Augusto
Simone de Alcântara Pinto

Apoio Administrativo

Andréia dos Santos Viana
Joselita Dias Santos Reis



DO MEU NARIZ CUIDO EU

pág. 4



Foto da Capa: Monique Deheinzeln
Bianca e desenho do Denis

avisa lá – revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá. Ano III • nº10 • Abril de 2002

Conselho editorial

Aparecida Bento
Heloísa Dantas
Isabel Galvão
Lino de Macedo
Marta Gil
Monique Deheinzeln
Regina Scarpa Leite
Rosa Iavelberg
Telma Weisz

Coordenação Geral

Silvia Pereira de Carvalho

Editora

Silvana Augusto

Assistente de Edição

Ana Guedes Pinto

Projeto gráfico e diagramação

Azul Publicidade

Revisão de texto

Andréia Gomes

Jornalista Responsável

Ana Maria Sanchez

Tiragem 2000 exemplares



SUMÁRIO

4 Jeitos de cuidar

Do meu nariz cuido eu
Como educar para os cuidados pessoais num ambiente coletivo

8 Reflexões do professor

Apresentando o mundo e a cultura para crianças de 2 a 3 anos



A IMPRESSIONANTE DISCIPLINA DE TRABALHO EM PINTURAS DE CRIANÇAS PEQUENAS *pág. 18*

LINHAS E ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA

pág. 33



13 Espaço educativo

A concepção da educação concretizada na organização do espaço do berçário

18 Conhecendo a Criança

A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas – entrevista com Monique Deheinzelin

27 Reflexões do formador

Encontros de supervisão
O que o coordenador pode fazer para contribuir realmente para a prática do professor

33 Tempo didático

Linhas e entrelinhas de uma história
Como trabalhar reescrita com crianças de 6 anos

SEÇÕES

3 Editorial

39 Formação nos Municípios

40 Parabólicas

42 Crônica

São muitas as teorias e as pesquisas que ajudam a lançar luzes sobre diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Mesmo assim, os educadores dos pequenos se queixam de que não há suficiente material de estudo para apoiar sua ação. O que está por trás desse descompasso? Será a queixa procedente?

Lembro-me de um ótimo programa que passava na televisão, chamado *O que todo bebê sabe* (*What every baby knows*). O título, particularmente feliz, abordava os conteúdos a partir do potencial das crianças e não do que lhes faltava. O médico americano Brazelton, protagonista da série, tornava observável para mães e pais as competências e habilidades dos pequenos para compreender e agir em situações cotidianas. Mais do que os estudos, este é o primeiro passo: acreditar nas competências dos pequenos. A partir daí, desenvolver a capacidade de observá-los e principalmente ter uma sensibilidade de artista para atuar em real parceria com eles. A entrevista da pintora/educadora Monique Deheinzelin é um alerta e a prova de que partir do que os pequenos sabem é um ótimo caminho.

Abordamos também outro assunto importante no trabalho com os pequenos, o qual auxilia sobremaneira os educadores, a organização do espaço. Espero que o impacto das fotos de berçários tradicionais e o projeto da equipe da creche Aníbal Di França, possam animar outras ações ligadas ao espaço e organização de móveis e materiais. Como diz Vera Leslie no final da revista “...as imagens e os objetos falam, é daí que vêm sua magia e perigo”.

Temos ainda muitos outros assuntos: o papel do coordenador pedagógico, um projeto que integra educação e cuidados de um jeito simples, prático e necessário, além é claro de um trabalho sobre escrita que faz parte da nossa militância para que os brasileiros escrevam e leiam melhor.

Abraços,

Silvia Pereira de Carvalho

DO MEU NARIZ CUIDO EU

Como educar para os cuidados pessoais num ambiente coletivo

Por meio da coriza e de secreções eliminadas pela tosse e pelo espirro as crianças podem “passar” vírus e bactérias entre si ou para adultos. Veja como construir conhecimentos com educadores e crianças para reduzir o mal-estar provocado pelas doenças e os riscos de contaminação

Durante o processo de reflexão profissional sobre promoção de saúde na escola, desencadeado durante o Projeto Capacitar, a equipe de coordenação da entidade social Mão Cooperadora teve acesso a informações que ajudam a dimensionar os problemas de saúde mais frequentes nas crianças daquela unidade. Maria Lucia do Nascimento, auxiliar de enfermagem da creche, havia registrado mensalmente os casos de crianças que adoeciam, identificando um número elevado de resfriados, amigdalites, gripes, bronquites, broncopneumonias e otites. Liasita Goetz, diretora da creche, também percebia o problema no dia-a-dia: *Parecia sem solução. Eu via que algumas crianças tinham coriza o tempo todo. Quando pedia que o educador limpasse, ele dizia: “Mas eu acabei de limpar!”* Era evidente que apenas pedir ao educador não solucionaria a situação, pois cuidar de uma criança não significa apenas realizar ações por ela, mas permitir e dar condições para que ela adquira maior autonomia no cuidado de si mesma.

Essa foi a orientação de Elza Corsi, formadora responsável pelos profissionais de saúde: ela e a equipe da creche deveriam desenvolver um projeto específico de saúde, cujo objetivo maior fosse a construção de hábitos e a aprendizagem de procedimentos de higiene e cuidado pessoal.



Vitória, 3 anos, assoando o nariz sozinha

Ensinando procedimentos para limpar o nariz

Os demais funcionários da creche foram chamados a participar, já que esse cuidado deve ser compartilhado pela equipe.

Para abordar inicialmente o assunto, Liasita e Maria Lucia lançaram ao grupo a seguinte pergunta: Como você aprendeu a limpar seu nariz? As respostas foram variadas, mas havia um dado coincidente: todos aprenderam porque alguém ensinou. Isso levou o grupo a refletir sobre quem ensinaria esses procedimentos às crianças. Conta Liasita: *“Nosso objetivo era propor ao educador que considerasse a necessidade de que a própria criança limpasse seu nariz. Conscientes disso, cada grupo poderia desempenhar o trabalho de ensinar às crianças a cuidar de si, de acordo com as orientações da equipe de saúde.”*

Para colocar essas intenções em prática foi preciso tomar algumas providências: o papel higiênico, que é um item básico, deveria estar sempre disponível e ao alcance das crianças, bem como o acesso ao espelho e às torneiras para que pudessem lavar as mãos depois.

Também foi preciso estudar os procedimentos dessa ação. Os educadores foram orientados por Maria Lucia para seguir alguns passos sempre que encontrassem uma criança com o nariz escorrendo:

1. Dirigir-se ao espelho com a criança, mostrando a ela sua imagem e chamando a atenção para o nariz, a fim de que percebesse que precisava ser limpo.
2. Orientar para cortar o papel na quantidade suficiente e ensinar a forma adequada de dobrá-lo.
3. Mostrar como assoar uma narina de cada vez.
4. Ensinar a dobrar o papel com o lado sujo para dentro como forma de prepará-lo para jogar no lixo.

5. Pedir que confira sua imagem no espelho, observando se está tudo bem, se precisa repetir a operação.
6. E, para terminar, lembrar à criança de lavar as mãos e secá-las bem.

O desenvolvimento do projeto

“No início não foi muito fácil” – conta Liasita. *“Tivemos que romper algumas dificuldades que o grupo levantava, tais como: a criança não vai conseguir cortar o papel, vai estragar todo o rolo, vai se lambuzar mais ainda. Mesmo assim lançamos o desafio e a proposta de dar toda ênfase possível ao trabalho educativo para que as crianças aprendessem a fazer sua própria higiene, contando com apoio, compreensão e orientação do educador conforme a necessidade.”*

Pouco tempo depois os resultados animadores se mostraram. *“No início, antes de receber as orientações da equipe de saúde eu não trabalhava os procedimentos adequados”* – diz a educadora do grupo de 3 anos, Luisa Helena Rodrigues de Almeida. *“Eu colocava o rolo de papel no*

alto, observava se o nariz estava sujo, então cortava o papel e limpava o nariz da criança e às vezes dava o papel sujo para que ela jogasse no lixo, achando que com isso a estava educando. Muitas vezes limpava o nariz de várias crianças ao mesmo tempo. Eu não tinha consciência do alto risco de contaminação.”

Perceber-se na ação diária com a criança foi um fator que ajudou Luisa Helena a acreditar na importância de um projeto como este. Ela o desenvolveu com afinco: *“... ele veio ao encontro da minha proposta de trabalho: ajudar a criança a se tornar independente. Em primeiro lugar, conversamos com as crianças sobre a importância de aprender a limpar o nariz e dissemos que agora elas fariam isso sozinhas. Fizemos alguns combinados e reorganizamos o espaço em função de nossa necessidade: colocamos um suporte para papel na sala, um cesto de lixo, um espelho para que as crianças pudessem se ver fazendo a própria higiene e facilitamos o acesso às torneiras para que lavassem as mãos depois. Com isso elas passaram a*



perceber-se cuidando de si mesmas sem que eu precisasse cobrar o tempo todo.”

Valeu a pena tanto esforço. O projeto teve resultados bastante animadores, segundo a educadora: “Deu certo! Percebemos uma diminuição nos casos de coriza e agora toda criança cuida do próprio nariz com mais higiene, segurança e autonomia.” Foi um bom trabalho educativo que resultou num grande alívio para as crianças e na incorporação de um hábito saudável.



PALAVRA DE ESPECIALISTA

Alexandre, 2 anos, já sabe que depois de assoar o nariz é preciso lavar as mãos

O que é a coriza

A coriza é um sinal de doença respiratória que pode se apresentar tanto como uma secreção aquosa e transparente como pode tornar-se espessa e esverdeada. Quando isso ocorre significa presença de pus, que é resultante de uma descamação da pele do revestimento das vias respiratórias – o epitélio – e de anticorpos que tentam combater a infecção. Isso pode ocorrer frequentemente no curso de um resfriado por vírus, não significando necessariamente que há infecção bacteriana. Quando há infecção significa que houve uma complicação do resfriado na forma de uma amidalite purulenta, sinusite, otite, ou doenças de vias respiratórias baixas, como bronquite e pneumonia.

Outros cuidados

Os resfriados comuns que causam coriza ou obstrução nasal e espirros, mal-estar geral, são autolimitados, ou

seja, regredem ao final de 7 dias em média, sendo necessários cuidados com hidratação, alimentação, conforto e proteção. As crianças podem apresentar em média de 3 a 8 episódios por ano. Quando esta secreção permanecer por mais de 7 a 10 dias ou estiver acompanhada de sinais como febre persistente, cansaço, chiado ou prostração e abatimento do estado geral, a criança precisa retornar ao pediatra para que ele avalie se há complicações. Crianças que apresentem resfriados constantes também precisam de cuidados especiais e de avaliação médica, por isso é importante que a creche observe e registre regularmente quem tem coriza e qual a frequência.

Como as doenças respiratórias se propagam

As crianças são os principais portadores do vírus do resfriado, por meio de infecções adquiridas nas escolas que levam às suas casas, onde as mães consti-

tuem casos secundários. O vírus se reproduz nas vias respiratórias superiores, principalmente no nariz. Pesquisas detectaram o vírus nas secreções nasais, na pele do rosto e das mãos, pois ele pode passar facilmente do nariz para as mãos e estas podem contaminar mãos de outras pessoas, objetos, brinquedos e o ambiente. A contaminação do ambiente também pode se dar por meio dos espirros e tosse, por isso é importante ensinar às crianças e adultos protegerem a boca e o nariz com lenço de papel. A contaminação de outras pessoas ocorre com maior intensidade no transcurso dos primeiros 5 dias, sendo provavelmente mais contagioso do terceiro ao quinto dia, período em que os sintomas são mais intensos e há maior excreção do vírus pelas secreções e aerossóis eliminados pelos espirros e tosse (Díaz; in Infecções respiratórias em crianças; 1998).

Damaris Maranhão
Enfermeira

Alice, 2 anos



PARA SABER MAIS 🔍

- 📖 Díaz, H. R. H; Resfriado comum. In Infecções respiratórias em crianças. Série HCT/ AIEPI- IP, Washington, D. C. OPAS; 1998.
- 📖 Conversando com as mães: problemas respiratórios na infância. Vídeo - Núcleo de Apoio das Atividades de Cultura e Extensão. Assistência de Enfermagem e Saúde Coletiva. USP.

Ficha técnica:

Iniciativa: Instituto C&A. Desenvolvimento: Creche Mão Cooperadora e Instituto Avisa lá. Equipe: Maria Lúcia do Nascimento, Liazita Goetz e Elza Corsi.

Apoio:

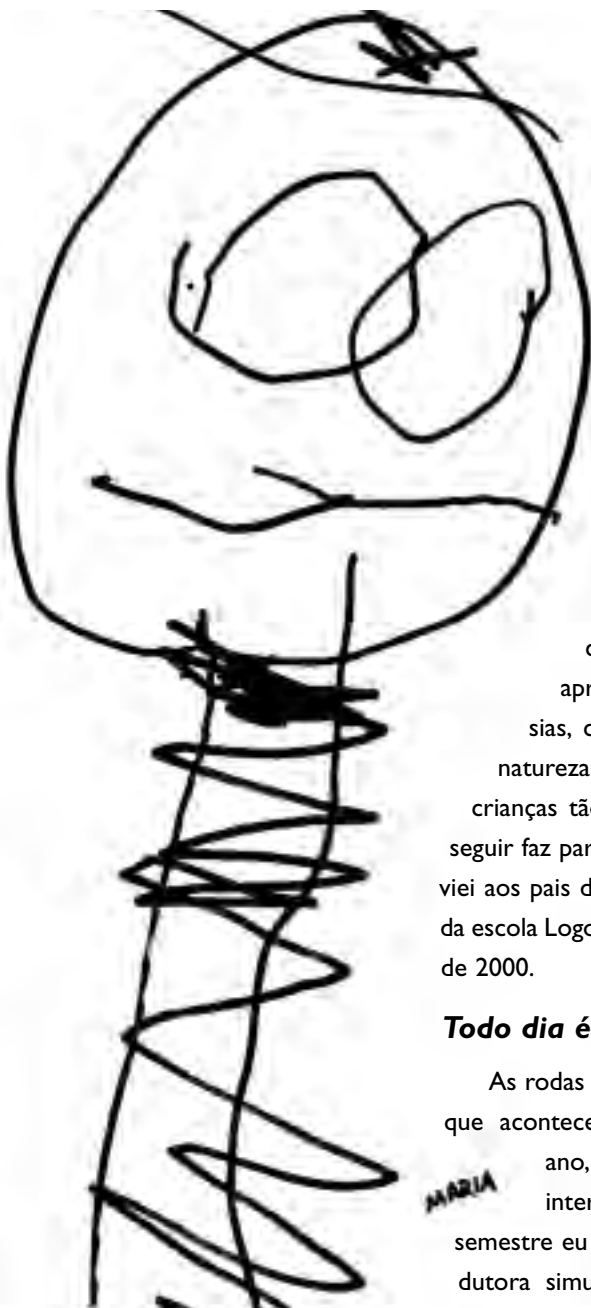


APRESENTANDO A CULTURA E O MUNDO

O dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos

O que trazemos nas próximas páginas é um registro interessante e emocionado de um trabalho comprometido com a necessidade de apresentar o mundo e a cultura para as crianças pequenas. Nele se percebe como esses conhecimentos são alimentos poderosos para a inteligência e a imaginação dos pequenos. Veja o que é possível fazer com esta faixa etária nas delicadas palavras de uma professora

Lucila Silva de Almeida



E escrever sobre um grupo de 2 anos é poder compartilhar um pequeno pedaço de muitas conquistas e avanços. Mas a maior fatia saboreamos nós, professores, no decorrer de cada dia. Mesmo assim, espero conseguir descrever, pelo menos um pouco, alguns dos momentos, mostrando como, em um semestre, apresentei histórias, poesias, conhecimentos sobre a natureza, música e dança para crianças tão pequenas. O texto a seguir faz parte do relatório que enviei aos pais do grupo de 2 a 3 anos, da escola Logos, no segundo semestre de 2000.

Todo dia é dia de história

As rodas de leitura na biblioteca, que acontecem desde o início do ano, estão cada vez mais interessantes. No primeiro semestre eu exercia o papel de tradutora simultânea. Quando Laura,

nossa bibliotecária, não entendia o que uma criança dizia, ia logo pedindo para apertar a tecla SAP, que no caso era eu. Mas hoje não precisamos tanto desse recurso: contamos com um grupo mais falante dentro e fora da sala de aula. Agora, em nossas rodas de conversa de quinta-feira, dia em que vamos à biblioteca, conversarmos sobre o nosso roteiro: falamos um pouco sobre o livro que levamos para casa na semana anterior e pensamos nos livros que vamos solicitar à Laura.

Na biblioteca as crianças já falam com mais desenvoltura e selecionam melhor os livros que procuram nas prateleiras. Quase sempre pedem nossa opinião, mas às vezes estão tão decididas que não há quem consiga fazê-las mudar de idéia. Aceitam as indicações da Laura na roda de leitura, mas depois elas próprias procuram o que desejam. Lembro-me de que Guilherme, um dia pediu um livro de príncipe, mas Laura não conseguia encontrar nada que lhe agradasse. Então ele disse:

— Você tem o da espada que sai da terra?

Bingo! Descobrimos: tratava-se de *A espada era lei*, livro que não sairia de suas mãos por um bom período.

Estão cada vez mais apaixonados pelos livros e por suas histórias. Uma das primeiras coisas que fazem quando chegam à biblioteca, é apresentar o livro que levaram para casa aos colegas. Nos grupos maiores, essa atividade funciona como uma roda de indicação de leitura e, em nosso grupo, as crianças recontam as histórias lidas em casa. Aos poucos o grupo vai se apropriando da linguagem desse portador textual:

– Era uma vez uma Pocahontas, era uma vez um pai de uma Pocahontas – dizia Carolina ao folhear um livro.

– Era uma vez e acabou a história! – disse apressado João Campos.

Como estão mais afiados no reconto, acabam transportando essa novidade para a sala de aula: quando termino a leitura de uma história, uma das crianças já diz, “agora é minha vez”, e começa a contar. Ficam um bom tempo se deliciando com as histórias. Nunca se contentam com uma só: esperam as que selecionei e depois fazem seus pedidos, chegando a ouvir às vezes mais de três histórias.

Um outro avanço é o cuidado com os livros. Desde o primeiro semestre, sempre que uma criança rasgava algum, consertávamos em roda. Aos poucos o grupo foi tomando maior cuidado ao

Depois do lanche, na volta do parque, na hora da saída, sempre há tempo para apreciar um bom livro. A Escola organiza cantinho de leitura em todas as salas desde muito cedo.

folheá-los e hoje, quando encontram uma das páginas rasgadas, vão logo perguntando quem foi e procurando dures para consertar. E quando, por acidente, uma delas rasga um dos livros, ela própria fala:

– E agora! Vamo colá, Lucila!

Poesia é para brincar

Nossa rotina já estava estruturada, e o grupo foi pedindo mais: experimentar ingredientes de uma nova receita, identificar seu nome no cartão de chamada, contar os dias para a festa de algum colega, ajudar a marcar a rotina do dia etc. Além dessas atividades permanentes, desenvolvemos seqüências de atividades que possibilitaram a ampliação do universo cultural do grupo e maior autonomia das crianças. Um exemplo foi o trabalho com as poesias. Na verdade, essa seqüência teve início já no finalzinho do primeiro semestre, quando começamos a compartilhar os livros de poesias utilizados pelo grupo 2 e 3 da manhã.

Meu interesse, e creio que o de toda professora que trabalha e aprende cada vez mais com as crianças menores, era simplesmente possibilitar o contato com um outro texto além das histórias. Pretendia demonstrar-lhes meu próprio

fascínio pela poesia, para que tivessem prazer em ouvir, conhecer e usufruir desse gênero. Selecionei poesias de Vinicius de Moraes, José Paulo Paes, Sérgio Caparelli, Almir Correa e Paulo Leminski.

Comecei lendo as poesias do livro Poemas para Brincar, de José Paulo Paes. No segundo semestre levei para a roda o livro Poemas Malandrinhos, de Almir Correa, e li para o grupo a poesia que hoje é uma de suas prediletas, a que conta o que acontece com uma sandalhinha cor – de - rosa que pisou no cocô.

A primeira leitura foi coberta de risos, pois esse é um dos assuntos de grande interesse para os pequenos. Aos poucos ia acrescentando novos cartazes ao nosso varal de poesias, e, quando os levava à roda, o grupo já ia se antecipando e recitando a seu modo cada poesia. Mais interessante do que saber de cor, ou um número enorme de poemas, era a possibilidade de brincar com as palavras, de dançar ao som do tic-tac do relógio do poema, ou de muitas vezes imitar a professora engrossando a voz ou colocando a mão na cintura.

Desde os 2 anos as crianças da escola Logos vão à biblioteca escolher novos livros para levar para casa



Fomos gravando alguns momentos de nossos recitais, e ouvíamos em outras situações de roda. As crianças faziam um esforço para recitar todo o poema, ou narrar algo que a poesia ou o nome do autor evocava.

A leitura de poesias pelo professor é muito importante: as crianças atuam como ouvintes, numa escuta que nunca é passiva, pois enquanto escutam dialogam internamente com quem lê, além de perceberem como funcionam os textos convencionais.

Natureza a gente vê de perto

Temos curtido bastante a companhia das duas mais novas integrantes da sala: nossas tartarugas macho e fêmea. Afinal, não conseguimos chegar a um ve-

ta de fontes de informações. Na sala tínhamos livros e recursos visuais separados numa caixa em que guardávamos todos os materiais sobre as tartarugas.

Durante um período, nossas rodas sobre o assunto perderam a vivacidade. Fui percebendo que, com crianças pequenas, o professor planeja perguntas mas acaba ele mesmo tendo que respondê-las. Mas o exercício de perguntar, aguardar possíveis respostas e depois informar é importante, porque funciona como um referencial para os pequenos.

Tínhamos um aquário para as tartarugas, do qual nos aproximávamos apenas na hora de alimentá-las. Descobri

Uma visita à loja de aquários



redicto sobre o nome delas. O máximo que conseguimos, no dia em que chegamos da loja de bichos, foi um “nome” provisório. Quando perguntei como poderíamos chamá-las, Maria respondeu:

– *Tartaruga, vem aqui.*

Eu tinha uma enorme preocupação em abordar o assunto fazendo perguntas que levassem o grupo a pensar, pois não tinha respostas prontas para elas. Isso possibilitou às crianças a descober-

que ele poderia ter outros usos, como fonte direta de pesquisa. Então comecei a carregá-lo para as rodas de conversa, ou a rodeá-lo com as crianças, quando queria conversar sobre as tartarugas. Envolvi as crianças na lavagem do aquário e na troca de água.

Em outros momentos, propunha comparações entre os hábitos das nossas tartarugas e os da Bolota, a tartaruga terrestre do grupo 3. Fomos desco-

brindo algumas características comuns e outras bem distintas, como observou Leonardo:

– *Essa tartaruga é marrom e essa é verde.*

O contato com as tartarugas – proporcionado por meio de atividades que envolveram observações, troca de idéias entre as crianças, atividades de cuidado com nossa ajuda – possibilitou a elas aprenderem algumas noções básicas necessárias à segurança desses animais, como não bater no vidro, não colocar danoninho do lanche lá dentro nem apertá-las quando estivessem com elas nas mãos, coisas que aconteceram algumas vezes. Além de lavar as mãos depois do contato com elas.

Música e dança desde cedo

A sequência de atividades a partir das produções musicais de Capiba, compositor pernambucano considerado o eterno mestre do frevo, partiu de um desejo meu de resgatar raízes e compartilhar com um grupo de crianças de 2 e 3 anos, fascinado por música, essa importante produção da cultura nordestina. Com certeza, se Capiba ainda estivesse vivo, se sentiria muito honrado em ver crianças tão pequenas encantadas com sua história ou a dançar ao som de seus frevos.

Lembro-me ainda da primeira vez que apresentei uma de suas músicas; Guilherme assim que viu a foto do autor comentou, entre gargalhadas:

– *Que engraçado! Parece um velhinho, igual o vovô.*

Após ouvir a canção, propus ao grupo um pequeno baile em que nos divertimos muito. As rodas seguintes foram se tornando sinônimo de dança:

– *Vamo dançá, vamo dançá!* – propunha Carol assim que o som era ligado.

Sempre que trazia algo novo sobre Capiba, o grupo relembrava algo que eu tinha dito sobre ele numa roda anterior:

O faz-de-conta é bastante
alimentado na rotina da Escola Logos



- O Capiba morreu bem velhinho?
- Maria perguntava.
- O Capiba mora lá longe, em Pernambuco – dizia Léo.

Às vezes, propositadamente, ligava o som e não dizia nada. Então, João Campos me perguntava:

- Essa é do Capiba, não é Lu ?
- É do Capiba! – afirmava João Pedro, conhecedor do assunto.

Aos poucos, fomos alargando as possibilidades, e passamos a falar sobre o lugar em que Capiba nasceu, das danças que as pessoas costumam dançar lá, das pessoas que cantavam suas músicas. Como fazíamos bailes freqüentes, começamos a pensar em algo que pudesse permear essas brincadeiras. Então, começamos a confeccionar roupas para brincar. Primeiro a roupa de Maracatu, ou Macalatu, como dizia Clara. Com a colaboração de Flávio e Helena, pais de Maria, as crianças puderam se deliciar com uma sessão de slides sobre o Maracatu, ao som do CD Espetáculos Populares de Pernambuco. Puderam também vivenciar uma roda de cantigas com Izabel, avó do João Pedro e Tereza, mãe de Guilherme.

É uma delícia ouvi-los num pequeno pot-pourri de canções, vê-los falar

de Capiba como se fala de um amigo íntimo, ou falando de produções culturais com a mesma naturalidade com que falam dos desenhos que assistem diariamente na televisão.

Acredito que, à medida que possibilitamos conhecimentos relativos à cultura, as crianças vão tendo oportunidade de construir e reconstruir noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, e podem fazê-lo de uma maneira prazerosa.

Espero ter conseguido relatar um pouco do que vivenciei junto a esse grupo no decorrer de um semestre. Muitas coisas deixei passar despercebidas no corre-corre dos dias, outras infelizmente só meus olhos puderam captar e as levarei para sempre na

memória. Lembranças de um grupo maravilhoso, que cresceu e me ensinou muito, principalmente a olhar para uma mesma coisa como se fosse sempre a primeira vez.



Leonardo, 2 anos



PARECE MÁGICA MAS NÃO É

No lugar dos berços, organizamos cantos de brinquedos, de leitura, de descanso. Investir na qualidade do espaço foi o primeiro grande passo para melhorar o trabalho no berçário e mudar completamente a concepção que tínhamos sobre as crianças pequenas. Aproveite nossas dicas e veja como você também pode melhorar o espaço de sua instituição

Vânia Aparecida Valenti Marques e Emilian F. C. Santos

A organização do espaço educativo reflete as concepções de criança, ensino e aprendizagem das instituições. A forma como as salas estão organizadas a disposição dos móveis, a acessibilidade aos brinquedos, aos livros, a exposição ou não das produções infantis, a “decoração” são indícios reveladores sobre como as crianças são vistas e consideradas.

Um breve olhar sobre os espaços dos berçários, algumas recentes e outras com mais de 50 anos, nos leva a pensar porquê é tão difícil levar em consideração as reais necessidades das crianças ao planejar os espaços aonde vão crescer e aprender. Por que isso ocorria e ainda ocorre?

As creches criadas em função da crescente urbanização das populações européias no século XIX nasceram como uma das estratégias para aliviar a pobreza e controlar as condições de vida da população de baixa renda. No Brasil não foi diferente, essas instituições surgem como parte de uma política assistencialista, no bojo do que se chama de assistência científica. Os

Berçário da Gota de Leite, Santos, 1998, antes da reforma e do planejamento que modificou o ambiente para melhor atender as crianças



objetivos variavam em torno de guardar, controlar, higienizar e moralizar os pobres. A educação para crianças dessa classe social baseava-se nessas palavras de ordem e foi a responsável pela criação de ambientes tidos como “higienicos” dentro das normas e regras vigentes.

Quanto menor as crianças, maiores as preocupações com as questões de higiene. Isso justificou a criação de espa-

ços estéreis – os berçários que eram (e muitos ainda o são) lotados de berços onde as crianças passavam a maior parte do tempo, sem interação com seus pares e muitas vezes sem nenhum brinquedo. Somava-se a isso o número reduzido de profissionais, seu despreparo, a falta de conhecimento sobre como a criança pequena se desenvolvia e estava criado o quadro de confinamento que tantos prejuízos causaram aos bebês.



O infantário. Esse tipo de parque, extremamente opressivo, foi usado nas creches antigas na França

Essa organização do espaço apoiava-se na concepção de uma criança pobre, passiva, frágil, incapaz de interagir com o ambiente e com as pessoas. O adulto não abria mão do controle dos movimentos e desejos infantis.

No entanto, para as crianças ricas a situação era muito diferente. Os jardins da infância foram criados com o propósito de desenvolver as diferentes potencialidades infantis, com ênfase em um ambiente rico de estímulos. Portanto as condições físicas, os materiais e brinquedos desses espaços educativos fo-

ram planejados para possibilitar diferentes âmbitos de experiências para os pequenos. A crença nas competências dessas crianças permitia-lhes uma movimentação mais autônoma e pessoal.

Até hoje, infelizmente, muitas instituições destinadas às crianças de baixa renda continuam organizando espaços impróprios ao desenvolvimento e aprendizagem.

Mas isso pode mudar, não é impossível, nem tão difícil, como atesta a experiência real e bem-sucedida de Vânia e Emilian.

Parece mágica mas não é

Nosso berçário contava com um espaço grande, mas parecia pequeno porque era todo preenchido por berços, o que dificultava até mesmo a nossa circulação dentro da sala. O pouco espaço que sobrava não era suficiente para que as crianças

pudessem brincar. Assim, permaneciam o dia inteiro dentro dos berços. Na parede pendurávamos alguns desenhos feitos por nós mesmas e no teto alguns móveis comprados prontos, bem no alto para os bebês não quebrarem.

O trabalho no berçário era voltado totalmente para os cuidados de higiene. Havia uma preocupação muito grande em “preservar” as crianças para que não adoecessem. Por isso não os tirávamos muito dos berços. Tínhamos medo de que os pais pudessem pensar se vissem seus filhos no chão engatinhando. Além do mais, todos pareciam bastante satisfeitos com os cuidados que seus filhos recebiam na creche. Confinados no berço sem ter nada para fazer, os bebês choravam bastante, queriam atenção, pareciam tristes. A maioria passava para o berçário maior sem ter aprendido a andar.

O trabalho pedagógico ficava em segundo plano, só acontecia nos momentos de estimulação, se sobrasse tempo. Excluíamos os bebês de diversas atividades e muitas vezes fazíamos coisas por eles. O educador de berçário sentia-se desvalorizado, suas atividades resumiam-se em trocar, alimentar e dar colo.

Apesar disso, não nos parecia nada estranha essa organização, porque a orientação recebida era essa, e não tínhamos informações sobre como deveria ser um trabalho diferente no berçário.

Mas o projeto de formação que implementamos em nossa creche significou uma mudança radical nessa realidade: tivemos acesso a informações, pudemos desenvolver novas idéias, modificando a visão que tínhamos sobre o trabalho com bebês. O conhecimento que construímos a partir daí foi o que nos deu força e argumentos para iniciar a transformação do berçário. A idéia de promover algumas mudanças no espaço passou a fazer sentido para nós, educa-

Essa imagem, de 1999, representa o berçário da Creche Rogacionista antes das mudanças. O espaço era repleto de berços e as crianças passavam o dia inteiro dentro deles.



doras, por isso empreendemos tantos esforços, com tanta rapidez. Lemos vários textos sobre espaços físicos e visitamos outras creches para buscar referências e modelos que pudessem aproveitar no nosso berçário.

As primeiras mudanças

A primeira mudança foi a retirada de alguns dos berços. Tivemos de fazer acordos com a auxiliar de enfermagem e provar para os pais o quanto essa ação era favorável aos bebês. No lugar dos berços montamos cantos de brinquedos e de leitura, delimitamos no chão um espaço para a hora da história e penduramos móveis com os quais as crianças pudessem interagir.

Junto com essas primeiras investidas veio também a reorganização da

nossa rotina e a criação de seqüências de atividades de acordo com a nova proposta de trabalho. O trabalho pedagógico ganhou força no berçário e percebemos que a nossa função também tinha caráter educativo, não éramos meras “cuidadoras de crianças”, mas educadoras de verdade. Passamos a nos valorizar como profissionais e a buscar cada vez mais recursos e instrumentos para investir no nosso espaço.

Um dia, nossa formadora, Débora Rana, nos trouxe umas fotos de uma creche que ficava na Itália, na Reggio Emilia. As salas eram totalmente adaptadas para as crianças, o ambiente era confortável e agradável, com muitos brinquedos coloridos e cantinhos acolhedores. As crianças pareciam estar muito bem ali. Ficamos encantadas e

pensamos que queríamos viver num espaço parecido com aquele. daquelas fotos tiramos muitas idéias que deixaram o espaço ainda mais interessante e acolhedor para as crianças e para nós.

Muito mais que decoração

Reduzimos o número de berços à metade, para sobrar espaço. Nossa agente de saúde não entendeu muito bem e fez algumas ressalvas. Tentamos mesmo assim. Compramos tecidos coloridos e nós mesmas confeccionamos capas para almofadas e algumas “minhocas” para que os menores pudessem se recostar e para ficar sentados por mais tempo. Com o que sobrou encapamos pneus e com alguns lençóis e colchonetes fizemos os rolos. Montamos uma instalação – um conjunto de interferên-

A primeira investida no espaço contou com a retirada de alguns berços. As crianças passaram a ter mais liberdade e puderam vivenciar novas experiências, explorando o espaço do berçário.



cias com foco no espaço para provocar impacto, estranheza – com véus, um cantinho para descanso, colocamos uma barra de ferro forrada com espuma na parede e um quadro de rotina na altura das crianças. Criamos um mural para exposição das produções das crianças e montamos um espaço permanente de desenho. Não tínhamos dinheiro, mas batalhamos pela doação de espelhos.

Colocamos todos os berços em um só lado da sala e sobrou um espaço onde montamos um cantinho aconchegante com colchonetes forrados com lençóis e almofadas encostadas na parede. Cercamos esse espaço com as minhocas e, ao lado desse cantinho, colocamos pneus, rolos e banquinhos. Ficou um lugar bem gostoso, quase igual ao da

foto. Resumindo: transformamos radicalmente aquele antigo berçário.

Quando a agente de saúde da Prefeitura entrou na creche, gostou do que viu e pediu ao sr. Adailson José do Nascimento - nosso zelador - para desmontar mais cinco berços! Ela chamou o apoio técnico, que avaliou o ambiente e nos orientou quanto à manutenção do espaço, que deveria ter o chão sempre limpo.

As reações de cada um

No primeiro dia as mães chegaram no final da tarde, para pegar seus filhos, e tiveram uma surpresa. Muitas ficaram contentes e disseram: “Olha, que gostoso! Que bonito!” Outras perguntaram: “Mas onde eles vão dormir?” Nós ex-

plicamos que apenas os pequenos, de até 4 meses, dormiriam nos berços, os demais ficariam nos colchonetes, no chão.

E a melhor parte de tudo isso é ver a resposta das crianças frente a tantas mudanças. Os bebês gostam das novidades, principalmente dos cantinhos mais aconchegantes, mas expressam também outras preferências: Kevin, por exemplo, gosta de ficar no pneu, Felipe na frente do espelho. Todos se movimentam, brincam, rolam muito mais no espaço que conseguimos abrir no centro da sala. Percebemos que as crianças estão mais felizes e mais autônomas, pois têm a possibilidade de escolher com o que vão brincar, são chamadas a desenvolver atividades desafiadoras, têm a



oportunidade de vivenciar experiências novas. O choro diminuiu consideravelmente e a grande maioria das crianças passa para o berçário maior andando, mamando sozinhas, já tentando alimentar-se com autonomia, e isso facilita sua adaptação ao novo ambiente.

Trabalhamos assim, de forma integrada, visando o melhor para as crianças. Todos estão muito satisfeitos com os resultados obtidos, inclusive os pais,

que também têm percebido mudanças em seus filhos e agora participam muito mais das reuniões. Foi um trabalho duro, exigiu de nós coragem e perseverança mas valeu a pena.

Hoje o berçário é o lugar mais visitado da creche e desperta elogios de todos os que passam por ele. Serve inclusive de modelo para outras creches, cujos respon-

sáveis vêm nos visitar, e os recebemos com respeito, pois já passamos por isso. Ficamos muito felizes em ver que o nosso trabalho está sendo bem-aceito e reconhecido por todos. Isso nos anima e motiva a nos dedicarmos cada vez mais, a melhorar sempre o ambiente para as crianças e para nós, adultos educadores, também.

Essa é a realidade do nosso berçário hoje. Continuamos investindo no espaço, buscando torná-lo cada vez mais interessante e agradável para as crianças e para nós mesmas. É possível desenvolver muitas coisas num espaço como esse.



PARA SABER MAIS

- 📖 *Educação Infantil: muitos olhares*. Zilma Moraes Ramos de Oliveira (org.). Ed. Cortez. Tel.: (11) 3864-0111.
- 📖 *Quem educa quem?* Fanny Abramovich. Ed. Sumus. Tel.: (11) 3872-3322.
- 📖 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. I. MEC. Tel.: (61) 410-8640.
- 📖 *As cem linguagens da criança*. Carolyn Edwards e outros. Ed. Artmed. Tel.: (21) 3813-4469
- 📖 *As creches* • Françoise Davidson e Paulette Mageim. Ed. Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos

Ficha técnica:

Projeto Capacitar 7. Iniciativa: Instituto C&A, Instituto Avisa lá e Centro de Educação Infantil Municipal Aníbal Di França - Tel.: (11) 3611-5778. Equipe: Débora Rana, Ana Maria P. Santos, Maria de Lourdes da Silva, Eliete Lino dos Santos, Neusa N. F. da Silva, Vânia Aparecida V. Marques e Emilian Fátima da C. Santos.

Apoio:



A IMPRESSIONANTE DISCIPLINA DE TRABALHO EM PINTURAS DE CRIANÇAS PEQUENAS



FIG. 1 Desejo de expressar que é livre...

Monique Deheinzelin é uma educadora preocupada com os caminhos que as crianças perseguem para compreender o mundo e a maneira particular que têm de representá-lo. É também pintora empenhada em desenvolver seus processos de expressão. Essa feliz combinação de educadora/pintora contribui decisivamente para o trabalho de pintura com as crianças. Recentemente deu um curso com Lino de Macedo, professor titular de Psicologia de Desenvolvimento da USP, sobre Arte e Construtivismo e, ao mesmo tempo, realizou atividades de pintura com crianças de 1 ano e meio a 6 anos de idade, na creche Casa do Aprender em Osasco, SP. Desse intenso fazer aliado a uma atitude investigativa permanente nasceu essa entrevista. Escolhemos apenas parte do material, aquele que diz respeito ao trabalho com as crianças bem pequenas. As demais contribuições aparecerão em outros números dada a importância e extensão de seus pensamentos.

Avisa lá: São muitos os mitos que povoam o trabalho com pintura para crianças bem pequenas. Um dos mais fortes diz que as crianças pequenas não têm um tempo muito grande de concentração. O que sua experiência diz a esse respeito?

Monique: Concentram-se sim, porque estão implicadas, compromissadas com a própria expressão, o que lhes dá uma força motriz muito grande. Os adultos, artistas, vão ter de reaver ou conservar

em alguma medida essa força, esse desejo expressivo que as crianças têm naturalmente. É uma percepção muito inteira das coisas, uma percepção do todo, e não analítica ou fragmentada em partes. Esta generosidade das crianças a gente sente em suas produções. Em geral, até os 4 anos elas se manifestam assim, com muita força; olhamos sua pintura e a imagem está presente. Não é que aquilo pareça detalhadamente com um bicho, uma cara de gente, uma casinha; é que a força da imagem vem da inteireza da percepção (**fig. 1**) e do desejo de se expressar que é livre, porque ainda não foi permeado pelas imposições sociais que a escola, a família e a sociedade vão colocar de forma muito autoritária. Autoritária porque não leva em consideração as formas da criança sentir, pensar e agir.

A criança pequena, portanto, se concentra, porque ela tem clareza (**fig. 2**) do que quer em termos do movimento, de cores, de tintas mais aguadas ou espessas, então ela está concentrada na organização de sua própria ação expressiva. Quando o material é apropriado para essa expressão – pincéis, tintas e papel –, a pintura é uma atividade excelente para as crianças a partir de 1 ano e meio, porque a linguagem pictórica é o próprio pensamento sensório-motor característico dessa idade.

Avisa lá: *O pensamento sensório motor é um conceito piagetiano do qual se tem interpretações muito diversas; para você, o que significa?*

Monique: Significa um pensamento que se origina de percepções, sensações e se desenvolve por procedimentos, ou ações que implicam movimento, como afinação de gestos, por exemplo. Ora, estas são exatamente as matérias-primas da pintura. Há o instrumento, que é o pincel, há uma sensação da textura da tinta, uma sensação em relação às cores que é muito forte. Aliás, essa sensação a gente perde com o passar dos anos. Enxergamos pouco das cores, as crianças enxergam muito mais. Em cada azul vêm o amarelo e vice-versa, em cada verde enxergam o vermelho, como fenômeno físico e dinâmico. Os adultos deixam de ver, acham que o vermelho tem uma categoria, um status de ser vermelho e pronto. Isso é uma pobreza perceptiva enorme. Se na fase adulta você começa a pintar, é possível reaver isso, começar a ver cores que antes não via. Pode-se recuperar basicamente o fato de que as cores são complementares e opostas: o verde e o vermelho, o azul e o amarelo, e todas as combinações que vêm daí.

Esse jeito de estruturar a realidade, que é o pensamento sensório-motor, encontra na pintura a sua expressão mais apropriada. Porque é onde se integram melhor sensibilidade, sensações e movimentos. No entanto o que normal-

mente se faz é oferecer para as crianças coisas que sensitivamente e do ponto de vista motor não são apropriadas.

Avisa lá: *Seria, por exemplo, a idéia de que é melhor oferecer lápis de cera grosso em vez de pincéis e tintas?*

Monique: Giz de cera grosso, e os lápis de cor podem não produzir um bom traço; sendo muito pouco maleáveis são materiais que não oferecem às crianças boas condições para a criação, embora sejam mais fáceis na organização e limpeza da sala. Por outro lado, quando se oferecem apenas as cores necessárias, pincéis grandes e firmes, um papel que tenha um grau de dureza suficiente para suportar a guache, o resultado é de grande qualidade estética. Tenho usado fundamentalmente com as crianças as três cores primárias, magenta, azul-ceruleo ou cian e o amarelo, porque isso permite que elas façam a pesquisa da gama de cores que mais lhes convém para o que estão querendo expressar. Na pintura nada está pronto, tudo é passível de construções e reconstruções, e assim é com as cores também, não apenas com as formas. (**fig. 3**)

Avisa lá: *E por que essas três cores?*

Monique: É um fenômeno físico, é uma lei da natureza que todas as cores que existem são derivadas dessas três cores





Alexandra “mais aguado”

Fig. 2A |

“Na pintura nada está pronto, tudo é passível de construções e reconstruções, e assim é com as cores também, não apenas com as formas”

Fig. 2B
Denis

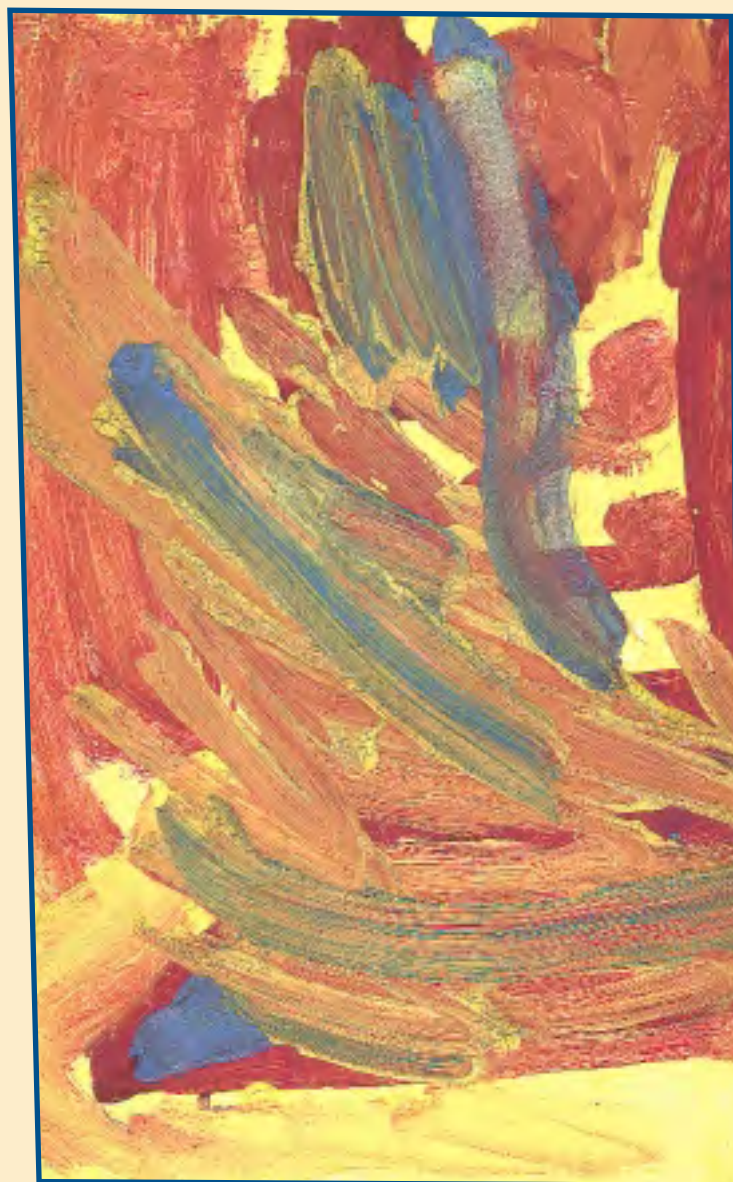


Fig. 3



Douglas

FIG. 4A, 4B



A coerência na seqüência de trabalhos

Alan

primárias. Na margem da prova de impressão de qualquer trabalho gráfico vêm essas três cores, referências para composição de todas as outras, e mais o preto, que geralmente é usado para o texto. Porém não se trata de qualquer vermelho ou azul. É importante que sejam as tonalidades cian e magenta como primárias para que as crianças tenham um referencial perceptivo certo. A partir daí, elas podem compor as cores secundárias e terciárias.

Quando se dá inicialmente a cor terciária, por exemplo, marrom e verde escuro, as crianças não têm mais como exercer o seu guia de referência perceptiva. Em um trabalho com educadoras, vimos como ficou nítido, na produção das crianças, a diferença de se oferecer essa ou aquela cor de tinta. De início essa questão da cor não era presente, o pessoal tinha proposto pintura com qualquer cor, sem critério. A partir

dessa discussão, na semana seguinte, as educadoras propuseram pintura utilizando só as cores primárias. Fizemos uma exposição, no chão, das produções das crianças para análise. A diferença era enorme, as pinturas ganharam profundidade, expressividade, todos perceberam!

Avisa lá: *Como as crianças pequenas produzem pinturas?*

Monique: Se você analisa as produções das crianças de 1 ano e meio percebe que elas estão fazendo uma pesquisa, querem chegar a algum lugar, mas sem querer preestabelecer como é esse lugar, elas se dão ao luxo de especular, investigar! Olha a coerência nessa sequência de trabalhos (*fig. 4a e 4b*). Os pequenos não acham que um trabalho nasce pronto. Percebe-se que nessas pinturas as crianças partiram de uma espécie de caldeirão, uma massa inicial de tinta que contém todas as possibilida-

des. Vão desenvolvendo as diferentes possibilidades quase como uma ação planejada. Veja o que elas estão fazendo para avançar em suas produções. Eu, só aos 50 anos, a duras penas, começo a fazer o que elas estão fazendo com 1 ano e meio. Há uma coerência da ocupação do espaço, elas têm um ritmo, vão combinando as cores. Inicialmente comecem o trabalho usando todas as cores, mas depois é como se interrogassem: “Agora vou ver o que acontece se usar só essa” ... Na oficina elas nem lavavam, eu perguntava: “Você quer um amarelo”? Não, balançando a cabeça. Nem piscavam, muitas nem sabiam falar direito, mas tinham certeza de que não precisavam de nenhum amarelo naquele momento, porque tão pequeninhas elas já se comprometem com seu próprio processo na pintura: Agora vou experimentar assim, agora vou experimentar assado...

FIG. 5A Bianca I



Olha a Bianca...

Avisa lá: Voltamos então à questão da concentração...

Monique: Eu, que desde criança, sempre me considerei uma pessoa dedicada às artes, começo precariamente a entender os caminhos da pintura aos 50 anos. De onde vem o tempo de concentração? Não é um tempo de concentração pelo tempo simplesmente. É em função de um projeto pessoal de expressão, propósito, intenção muito clara que a gente vê na criança. Por exemplo, essa criança (**fig. 4b**) ia ao cantinho assim, para pintar um detalhe. Depois olhava o todo da pintura e como se dissesse: “Sinto falta de uma coisinha aqui” ia lá, no cantinho da mesa para dar a ne-

cessária pincelada. E não era um caso isolado. Todos dessa idade faziam o mesmo. Olha a Bianca (**fig. 5a e 5b**) que coerência tão grande. E a Sabrina (**fig. 6a, 6b e 6c**) que disciplina, que sistemática! É uma pesquisa de cores: “Eu faço um amarelo e magenta, depois outro parecido, azul e amarelo, e comparando, vou vendo onde quero chegar”. Transparece a natureza de processo, de procedimentos passo a passo no fazer dessas crianças.

Nós, adultos, achamos que as coisas nascem prontas, olhamos dois Mirós e tudo fica maravilhoso. Não, é uma construção que precisa ser compreendida como tal. Quando vamos fazer um mó-

vel de madeira, temos de escolher a madeira, ver como vamos cortar, polir, como fazer o acabamento. É isso! Qualquer fazer é isso, cada qual com as regras da sua linguagem, com seus procedimentos, e as crianças pequenas parecem saber disso muito bem. O que nos espanta, atrai e contraria o senso comum é o grau de concentração. Bianca ficou uma hora pintando, com 1 ano e meio: É a clareza de que o que está em curso é um processo que não está pronto, porque ela não tem todo o pressuposto social de que deva ser assim ou assado. Ela não está preocupada em como é que vai sair o resultado. Mas o resultado impressiona pela qualidade

Fig. 5B Bianca



estética e pelas possibilidades de estabelecer relações que proporciona a quem analisa a pintura.

Avisa lá: *Você toca em outro ponto sensível da produção dos pequenos, o produto. Para muitos educadores o fato de as crianças pequenas não terem conquistado a forma é uma questão que suscita dúvidas quanto à necessidade do desenho e da pintura.*

Monique: Na produção dos pequenos não há o que compreendemos como formas reconhecíveis. Mas essa necessidade da forma é uma leitura nossa, não construtivista, porque é presa a um produto convencionalizado socialmente. Para o construtivismo interessa a natureza do processo, e não o resultado formal. Analisando as produções das crianças pequenas percebe-se uma semelhança e uma diferença de resultados, mas todos

têm essa mesma natureza de pesquisa, de construção. E olha como variam o gesto. Se nos propusermos a copiar um desenho de criança com casinha, árvores, flores e o sol, que é puro estereótipo cultural, em dois minutos a gente copia. Mas copiar uma produção dos pequenos coloca para os adultos grandes dificuldades. Porque há grande variedade de gestos, de misturas de cores, de densidades no uso da tinta, elas realmente pesquisam! A linguagem da pintura

é basicamente gesto, movimento, cor, linhas, é um negócio rítmico. As crianças pequenas fazem exatamente isso. É como música no espaço. (fig. 7)

Avisa lá: *Considerando esse fazer intenso das crianças na pintura, qual a medida da intervenção do educador ?*

Monique: Então, o que o educador deve fazer é criar situações-problema em função da linguagem da pintura. Lino de Macedo nos ajudou muito



Fig. 6A

Sabrina

Fig. 6B

E a Sabrina,
que disciplina...

Fig. 6C

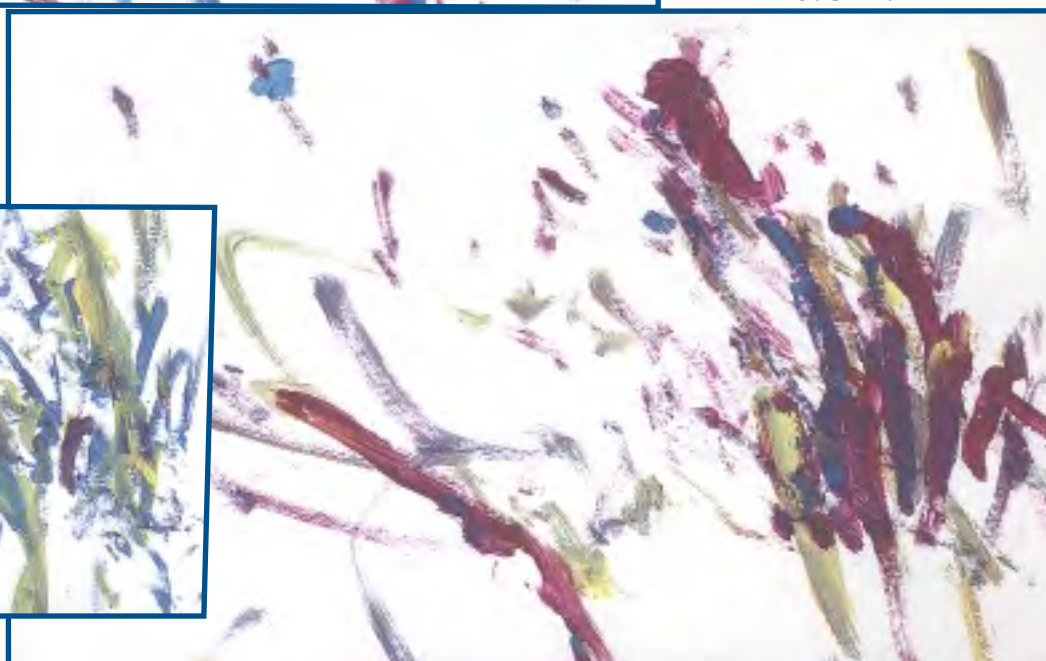
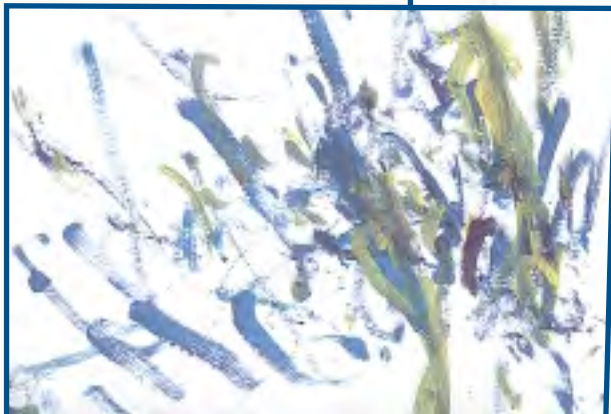


Fig. 7 Christopher





a esclarecer essa intervenção. Ele teve uma sacada absolutamente genial num curso que demos em conjunto. Para ele, o objeto de trabalho do pintor não é nem o assunto que ele está pintando nem a sua subjetividade. O objeto são os elementos da linguagem pictórica: a cor, então o educador cria situações-problema envolvendo a cor, o gesto, então é bom criar situações-problema com o gesto. A partir dos sete elementos da pintura – densidade, textura, linha, traço, gesto, movimento e cor – é possível criar diferentes propostas para as crianças.

Por exemplo, uma situação-problema bem colocada é usar as cores primárias

primeiro. O educador não deve dispor qualquer cor, ele tem de selecionar as cores com critério porque o mundo da cor, embora seja muito objetivo, é um fenômeno físico a partir do qual podem ser geradas infinitas nuances: há infinitos verdes, infinitos vermelhos. A questão do pintor é afinar os seus instrumentos perceptivos para usar as cores que, para ele, podem expressar o que quer comunicar. Conhecer o uso da cor na pintura é básico para o educador pensar boas intervenções. Não serve que esse conhecimento seja só teórico, também não serve o conhecimento da história da arte. Ele tem de experimentar minimamente usar a cor. Outro dia fui trabalhar com criança e propus gravura com batatas. Fiz primeiro em casa para sentir quais problemas e sensações esse fazer coloca. Ao fazer antes é possível uma compreensão das questões que as crianças vão ter. Assim é possível funcionar muito como um instrumentador, tornar-se mais sensível para fazer intervenções bem adequadas. Fica-se também mais cuidadoso em relação às interferências do tipo: “Quer um outro papel?” ou “Já acabou?”.

É um momento muito delicado esse, de “quando está pronto”, porque aí você pode estar interrompendo uma produção importante para a criança; todo cuidado e sensibilidade são poucos para nos relacionarmos com a criança na hora da pintura. Aprender a observá-la é aprender a observar a nós mesmos.

**“ Transparece a natureza de
processo, de procedimentos passo a
passo no fazer dessas crianças ”**

Ficha técnica:

Desenvolvimento: Oficina de Pintura • Monique Deheinzelin
e Casa do Aprender • AME • Osasco . Apoio Instituto Avisa lá.

ENCONTROS DE SUPERVISÃO

O que o coordenador pode fazer para ajudar os professores

Muitas instituições não contam com o coordenador pedagógico no seu quadro funcional e, quando contam, acabam deixando a seu cargo infindáveis tarefas burocráticas, emergências e toda ordem de problemas do cotidiano. Veja como é possível mudar essa cultura e construir uma nova identidade profissional com a experiência de Carla Luizato e Cynthia Felipe Noszhes Magalhães, as coordenadoras que pararam de “apagar incêndio” e assumiram a formação de professores como principal meta de trabalho

Silvana Augusto

Muitos profissionais que exercem a função de coordenador pedagógico reclamam da dificuldade de realizar seu trabalho. Parte das queixas diz respeito ao desempenho de tarefas e funções que não fazem parte de seu papel. Tomados por demandas de toda ordem, esses profissionais não conseguem acompanhar os professores, oferecendo ajuda necessária para melhoria da prática docente e, conseqüentemente, das aprendizagens das crianças. Tendo sua ação dificultada por um cotidiano dispersivo, é comum coordenadores culparem os professores, alegando que estes não fazem nada, não querem fazer, e que não adianta falar. Enquanto isso, os professores seguem à deriva, lidando sozinhos com os desafios e as dificuldades de educar crianças pequenas.

Não cabe aqui uma longa análise das causas que levam a esse descompasso, mas é possível apontar as principais: indefinição em relação ao papel básico das instituições de educação - que é o de ensinar as crianças e possibilitar uma real aprendizagem -, inexistência de uma organização institu-

cional que possibilite uma definição clara das competências dos profissionais envolvidos, falta de investimento na construção de uma equipe colaborativa e falta de uma formação profissional que ajude a redefinir o papel dos coordenadores pedagógicos numa instituição de educação.

Apesar desse quadro, são muitas as iniciativas para tornar mais eficiente e produtivo o trabalho desses profissio-

nais junto aos professores. Muitos coordenadores procuram encontrar seu verdadeiro papel saindo do lugar da queixa e intervindo para mudar a realidade. Carla Luizato e Cynthia Felipe Noszhes Magalhães, coordenadoras da instituição Gota de Leite, creche e escola de educação infantil de Santos, SP, são exemplos disso. Durante dois anos investigaram, insistiram, tentaram e arriscaram iniciativas que muito contri-

Espaço do berçário reorganizado para expor produções das crianças. No centro uma roda aconchegante para ouvir histórias



buíram para a melhor definição da função. As experiências das duas mostram como é possível mudar práticas arraigadas utilizando um espaço legítimo de formação de professores: a supervisão pedagógica.

Vida de coordenador

A Gota de Leite viveu intensamente um processo de formação continuada por dois anos. Como formadora de equipe, reunia-me com as coordenadoras duas vezes por mês e destinava parte de meu tempo à supervisão com as professoras da pré-escola e da creche. Além dos objetivos de formação dos educadores, esses encontros também serviam como ponto de partida para a discussão do trabalho do coordenador pedagógico. Carla e Cynthia assistiam atentamente às minhas intervenções com as professoras. Propus que fossem

se arriscando progressivamente nesse novo papel, organizando um cronograma de reuniões individuais com os professores. Minha meta era criar espaço para que, até o final do projeto, elas pudessem me substituir completamente.

Durante esse tempo acompanhei-as em suas reflexões, levantando questões, problematizando situações didáticas propostas às crianças, lendo e analisando os registros que elas me enviavam semanalmente. Foi num desses escritos que encontrei o primeiro desabafo de Carla: *“Confesso, estou completamente perdida. Não sei nem o que falar e o que fazer. Isto é, não planejei. Melhor, não consegui planejar, não parei para pensar, não consegui pensar”* – dizia ela em seu diário de campo, no primeiro mês de trabalho. *“Sei que posso fazer melhor, mas nem sei ao certo o quê as professoras estão fazendo nos projetos. Às vezes fico*

me perguntando: Será que eu estou realmente na profissão certa? Se eu acredito na proposta da escola e gosto realmente do que faço, por que não consigo desenvolver bem a minha função? Quero uma resposta.”

Assim como muitos coordenadores iniciantes, Carla havia sido tomada pela incerteza e sensação de impotência. Mas, na entrelinha do desânimo, apareceu uma pista importante que podia ajudar a reverter a situação. Diante de tanto “não saber” havia um saber fundamental: conhecer e acreditar numa proposta não era suficiente para conseguir mudanças na prática. Era preciso acompanhar mais de perto o que os professores pensavam e faziam, entrar no cotidiano da sala de aula com seus problemas reais e às vezes tão particulares. Conhecer as dificuldades do dia-a-dia foi o primeiro passo de Carla para con-

A observação de sala passou a fazer parte da rotina da coordenadora Cynthia, trazendo elementos para tematizar nos encontros de supervisão com a professora



tribuir para a formação dos professores. A decisão de atrelar à função de coordenar a de formar educadores ganhou, nos meses seguintes, desdobramentos que levaram a uma nova configuração do espaço de supervisão pedagógica.

Supervisão como espaço de queixa

Nos primeiros encontros, Carla e Cynthia passaram a discutir com as professoras as questões que o grupo trazia. Essa decisão foi bem aceita pelas professoras, que encontraram um espaço para suas queixas. Parecia muito bom ter com quem conversar sobre os inúmeros problemas e outras tantas dúvidas que os professores têm no cotidiano de seu trabalho. Para as coordenadoras também era interessante conhecer o universo dos professores e suas inquietações e dúvidas.

Mas, com o tempo, começaram a aparecer problemas de outra ordem. É o que nos conta Carla no segundo mês de trabalho: “ Não gostei dessa supervisão. Elas falam muitas coisas ao mesmo tempo, reclamam da cozinha que não tem copo e faca, pedem coisas impossíveis, como trazer animadores de festas, almofadas. Eu me perco completamente. E ainda fomos interrompidas três vezes. E agora? Fiquei com uma sensação horrível.”

Existem problemas de relacionamento pessoal, reclamações desnecessárias, pedidos impossíveis e problemas insolúveis, mas, do lugar de coordenadora, o que seria possível fazer além de ouvir queixas? A constatação desse novo problema exigiu a busca de uma nova alternativa que precisou ser pensada e empreendida não só pelas coordenadoras, mas também pela equipe de direção, cujo apoio, nesse momento, foi imprescindível.

Supervisão como espaço de análise e reflexão

A primeira medida foi elaborar um cronograma de encontros, estabelecendo momentos em que as coordenadoras não poderiam ser interrompidas. Certas de que precisariam atuar sobre as situações de ensino planejadas pelos professores, para obter melhores aprendizagens das crianças, Carla e Cynthia passaram a se apoiar nos diários de campo dos educadores¹ e na tematização das questões relativas às propostas de trabalho, o que lhes exigiu colocar em jogo todo conhecimento que tinham sobre o assunto, ainda que provisório. “A professora do pré veio me mostrar a produção das crianças para o dia das mães” – relata Carla. “Um versinho copiado que dizia assim: mamãe, meiga e paciente. Trabalha para dar conforto à gente. Te amo. Ass.:... E agora, o que fazer? Copiar um verso para mamãe? – pensei. Por que não escrever por conta própria uma carta ou um cartão? – perguntei. A professora respondeu que a turma da tarde escolheu, sim, escrever uma carta, ditando o texto a ela. Pedi então que trouxesse para a supervisão as produções das crianças da manhã e da tarde, para que pudéssemos analisá-las e discutir por que uma proposta pode ser mais interessante que a outra.”

Os reflexos no cotidiano das crianças saltaram aos olhos. As professoras passaram a planejar propostas, observar as crianças durante o trabalho, avaliar processos e resultados e fazer ajustes importantes para melhorar futuras propostas. Criou-se uma cultura de observar e analisar o que as crianças faziam que resultou em planejamentos melhores que,

por sua vez, influenciaram positivamente as aprendizagens das crianças.

Essa iniciativa teve sua contrapartida: as coordenadoras ficavam na dependência do que aparecia na hora da supervisão, das propostas que as professoras levariam para discutir e pouco podiam antecipar para se preparar melhor. Muitas vezes desperdiçaram a chance de mostrar um bom texto ou um material que poderia ter ajudado a professora antes de realizar a atividade com as crianças. Do jeito como a supervisão estava organizada, o foco ficava apenas na análise do que já havia passado. Isso provocava grande insatisfação nos professores, que saíam das reuniões amargando a sensação de incompetência, reforçando a idéia de que nada estava bom, nunca estava certo, sempre insuficiente. Por outro lado, as professoras levavam apenas aquilo que era observável para elas. Quem poderia ajudá-las a enxergar além?

A constatação desse novo problema e a discussão que tivemos a partir dessa experiência nos permitiu enxergar a necessidade de focar um outro tempo do trabalho do professor, o momento anterior à ação com as crianças, na hora em que ele pensa e planeja seu

Cynthia (à esquerda) e Carla dividem a coordenação pedagógica da creche e escola de educação infantil Gota de Leite



¹ Registro diário e reflexivo da prática do professor, que, de tempo em tempo, é lido e comentado pelo coordenador pedagógico.

(quadro 1)

Supervisão do grupo: _____ Profa.: _____ Data: _____

1. Objetivo da supervisão
2. Expectativas de aprendizagem (com relação às professoras)
3. Estratégia (como problematizar e encaminhar questões)
4. Recursos (o que usar como apoio: textos, vídeos, registros etc.)
5. Tarefa (quando necessária)

trabalho, não o abandonando mas sim acompanhando antes, durante e depois da sala de aula. Essa foi a orientação que Carla e Cynthia seguiram firmemente nos meses seguintes.

Supervisão como espaço de intervenção planejada

Para ajudá-las na nova forma de pensar e organizar o trabalho, propus que analisássemos as intervenções que eu mesma fazia nos meus momentos de supervisão com as professoras. Pedi que acompanhassem o desenrolar dos encontros anotando suas observações naquelas pautas. Depois propus que planejassem pautas de supervisão semelhantes àquelas para as reuniões que elas fariam naquela semana. O entendimento sobre o uso desse instrumento foi fundamental. Carla e Cynthia puderam ver que é possível antecipar questões e se preparar para atender à professora. Na mesma semana Carla contou: “Peguei minhas pastas, meus materiais e me isolei por duas horas para preparar as pautas para as supervisões.”

A partir daí, antecipava os conteúdos de seus encontros de supervisão apoiando-se em dados trazidos de três fontes:

- Observação de sala
- Análise de produções de crianças
- Leitura de diários de campo

Reconhecendo os conteúdos mais significativos era possível planejar uma supervisão adequada às necessidades

das professoras. Para organizar seu trabalho ela passou a seguir um roteiro.

(quadro 1)

Semanas depois, mais aliviada, Carla relatou em seu diário: *Fiz a supervisão com as professoras da turma de 4 anos. O conteúdo era planejamento de propostas em linguagem escrita, mais especificamente falando a escrita do nome próprio. As professoras relataram inúmeros avanços das crianças, mas também comentaram sobre as que não cumprem combinados da turma etc. O tempo inteiro queriam desviar o assunto, mas eu retomava a discussão e assim consegui garantir a pauta que havia planejado. Ajudei na elaboração de um bom planejamento sem me preocupar com outros assuntos que eu sei que são importantes, mas que podem ficar para outros momentos. Adorei fazer as supervisões. Como é bom fazer pauta e saber o que falar! Pela primeira vez acho que não me perdi. Posso não ter feito o mais adequado, mas para o momento foi aquilo que eu sabia e, em nenhum momento, deixei-as sem respostas.*

A formação em andamento nas supervisões

Tanto Cynthia quanto Carla conseguiram se organizar para me enviar suas reflexões com antecedência, de forma que eu pudesse ler e levantar questões para discutir com elas.

Num desses registros detectei uma dificuldade de Cynthia, que coordena as professoras das turmas de 0 a 3 anos.

Ela estava muito preocupada com a rotina pedagógica, sobretudo no berçário, que, segundo sua avaliação, deixava muito a desejar: horas de espera, muito choro, poucos momentos de atividades etc. Então, planejou uma supervisão com as professoras do berçário pensando em tematizar esse conteúdo. A pauta que ela me enviou era digna de uma boa

análise e nos deu uma excelente oportunidade de formação, ajudando a aprofundar nosso olhar sobre as reais necessidades de aprendizagem dos professores. **(quadro 2)**

Avaliação da pauta e novo planejamento

Pude ver o quanto fora perspicaz ao escolher um ponto estruturante: a rotina pedagógica. Fosse em outros tempos, teria listado mil aflições e mais um milhão de faltas: “falta brincar, leitura, música, massinha, lavar as mãos, resolver o problema dos piolhos, alimentação adequada, recortar e colar ...”. Agora, mais experiente, escolheu o que realmente podia atender às necessidades das crianças menores, de até 3 anos, que não vivenciam muitas propostas pedagógicas e passavam muito tempo esperando entre uma e outra situação de cuidado: trocar fralda, tomar mamadeira, banho etc.

Também notei que ela fora competente na busca de boas referências, de textos, vídeos e imagens que podiam ajudar as professoras. Mas, por outro lado, sua pauta deixava transparecer a dificuldade de encontrar um foco principal de intervenção. De fato, quando se tem tantas coisas a fazer, e todas fundamentais, fica difícil decidir por um aspecto.

Ainda que difícil, esse novo recorte é necessário pois ele permite sair da generalidade e clarificar e pontuar as ques-

Supervisão do grupo: B1

Data:

1. Objetivo da supervisão:

- Organizar melhor a rotina, de forma a garantir um bom desenvolvimento das atividades.

2. Expectativas de aprendizagem (com relação às professoras)

- Espero que as professoras possam estruturar melhor a rotina nas salas, compreendendo o que é essencial para as crianças.

3. Estratégia (como problematizar e encaminhar questões)

4. Recursos (o que usar como apoio: textos, vídeos, registros etc.)

5. Tarefa (quando necessária)

tões que podem estar ligadas a uma prática que se deseja mudar. O conteúdo da rotina é enorme. E, a rigor, tudo o que fazemos no plano pedagógico reflete na rotina. Como tratar de um assunto tão amplo em uma hora de supervisão?

O tempo curto acaba por exigir uma certa objetividade e o objetivo, “organizar melhor a rotina, de forma a garantir um bom desenvolvimento das atividades”, certamente ocuparia mais de uma supervisão, talvez até mesmo o semestre inteiro. Não bastasse isso, ela ainda colocou, com relação a esse objetivo, uma expectativa bastante audaciosa: queria que “as professoras pudessem estruturar melhor a rotina nas salas, compreendendo o que é essencial para as crianças”. É uma expectativa de totalidade, de 100% de aprendizagem. Impossível numa única supervisão.

Por trás da reorganização da rotina existem muitos conhecimentos que os professores precisariam dominar para realizar as tais mudanças. É importante ter claro, ao planejar, quais são as aprendizagens em que queremos investir com a professora e o que podemos esperar que elas de fato aprendam. Muitas vezes não conseguimos mudanças, apesar de tanta insistência, de tanto falar, de

tanto sugerir, porque as professoras não sabem como fazer e nós lançamos expectativas muito além do que elas podem alcançar naquele momento. Para ficar mais satisfeita, Cynthia precisaria regular o que ela esperava da professora, o que a professora, por sua vez, precisaria aprender. Vejamos alguns exemplos, a partir do objetivo “organizar a rotina”: (ver tabela na pág. 32)

Claro que não seria possível abordar esse conteúdo na sua totalidade em um dia! O ideal seria escolher um item, que fosse mais urgente e mais significativo para o grupo de professoras para então planejar um, dois ou três encontros de supervisão. Mudanças requerem investimento, esforço e tempo.

Foi o que Cynthia fez. Ao longo do semestre ela perseguiu o objetivo de melhorar a rotina dos berçários e, para tanto, estruturou seus encontros de supervisão procurando ajustar seus objetivos às estratégias e recursos que ela podia oferecer. Por exemplo:

- Para tornar observável às professoras o longo tempo de espera das crianças, Cynthia filmou momentos dos berçários, observou as salas e fez registros precisos. Depois, na supervisão, assistiu à filmagem com as professoras e juntas analisaram as si-

tuações que apareciam nas cenas, levantando os problemas.

2. Para dar outras referências, ela também levou, num outro encontro, a filmagem de outra creche, que tinha uma rotina melhor organizada, e pediu às professoras que detectassem semelhanças e diferenças.

3. Quando as professoras tomaram consciência do desajuste da rotina e da necessidade de oferecer opções para que as crianças tivessem o que fazer em vez de esperar, Cynthia lançou uma expectativa maior: queria que as

professoras organizassem cantos de atividades com ofertas diversificadas. Então planejou novos momentos de supervisão com diferentes objetivos, oferecendo ajuda necessária. Para que as professoras conhecessem a proposta dos cantos e analisassem essa prática, Cynthia levou vídeos que mostravam as crianças em atividade e discutiu com o grupo.

4. Para que as professoras aprendessem a organizar cantos, ela ofereceu diversas fotografias e outras imagens que podiam inspirá-las para planejar a nova configuração do espaço e as propostas que podiam fazer para as crianças.

5. Por fim, providenciou material e assegurou momentos na própria supervisão para confeccionar coisas para a sala e organizar os espaços.

Assim, pouco a pouco, Cynthia foi ajudando as professoras a melhorar a rotina pedagógica. Regular suas expectativas às reais aprendizagens das professoras e ao tipo de ajuda oferecida foi o segredo para obter mais sucesso nas suas intervenções. Planejar cada supervisão não é tarefa fácil, mas tem sido o melhor jeito de se comprometer com as professoras e se responsabilizar por suas aprendizagens.

DICA DO FORMADOR

A tabela pode ajudar a priorizar focos para os encontros de supervisão com os professores

O que a profa. precisa fazer

- Propor uma grande diversidade de atividades num mesmo dia.
- Propor pequena diversidade de atividades com o intuito de aprofundar o conhecimento das crianças em alguma área.
- Diminuir o tempo de espera entre as atividades.
- Intercalar momentos de atividades pedagógicas e de cuidados e, ainda, dedicar-se às atividades de cuidado da melhor forma possível para que até as crianças tenham possibilidade de aprender mais sobre si, sobre o outro e desenvolver hábitos saudáveis.
- Compartilhar a rotina com as crianças para que possam se localizar no tempo e no espaço com mais autonomia e propriedade, reconhecendo a diferença entre rotina escolar e rotina doméstica.

O que a profa. precisa aprender

Conhecer um bom repertório de atividades, nas diversas possibilidades:

- **atividades plásticas** (desenho, pintura etc.)
- **jogos** (jogos de mesa, de montar, quebra-cabeças, memória, percursos etc.)
- **brinquedos** (faz-de-conta diversos, bonecas, bonecos de manipulação do tipo playmobil, super-heróis etc.). E ainda:
 - música,
 - leitura,
 - atividades de movimentos relacionadas a circuitos.
- Conhecer as modalidades acima enumeradas.
- Escolher um foco de atenção para organizar uma seqüência.
- Conhecer as orientações didáticas da área escolhida para planejar uma boa seqüência de atividades que de fato ampliem os conhecimentos das crianças.
- Organizar cantos na sala para que as crianças escolham livremente o que vão fazer durante o tempo de espera, para que não fiquem sem fazer nada.
- Escolher bons materiais e deixá-los à mão para que possam rapidamente organizar os cantos no momento necessário.
- Conduzir atividades de cuidado – tais como banho, escovação de dentes etc. – de forma a introduzir as crianças aos hábitos da nossa cultura, assegurando que possam fazê-las com mais autonomia, ao longo dos anos da educação infantil.
- Fazer acordos com sua parceira de sala de tal forma que umas crianças possam ser cuidadas individualmente enquanto outras ficam na companhia do grupo, dedicando-se a outras atividades, tais como brincar na sala, ouvir histórias etc.
- Organizar agendas ou quadros de rotina para que as crianças acompanhem o desenrolar do tempo na creche e possam antecipar os diversos momentos do dia.

Ficha técnica:

Iniciativa: Instituto Credicard. • Desenvolvimento: Instituto Avisa-lá • Gota de Leite.
Tel.: (13) 3234-5933. • www.gotadeleite.hpg.com.br • e-mail: gotadeleite@uol.com.br



LINHAS E ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA

Como trabalhar reescrita com crianças de 6 anos

As histórias são fonte para inúmeras aprendizagens que colaboram para a construção do sujeito, para a compreensão das questões afetivas, para o desenvolvimento da imaginação, do pensamento. São também recursos inestimáveis para conhecer a linguagem com a qual se escreve. A reescrita do conto oriental "O Quebrador de Pedras" surpreende e encanta, pois as crianças aprendem muito sobre o que envolve a escrita e a produção de texto

Denise Milan Tonello¹

No primeiro semestre as crianças tiveram a oportunidade de ouvir vários contos e se encantaram com alguns deles, pedindo que eu os recontasse mais de uma vez. Quando propus que, em duplas, elas reescrevessem o conto preferido, a turma realizou uma votação e escolheu "O Quebrador de Pedras"².

Maria Fernanda, 6 anos



Antes de relatar as etapas mais importantes de todo o processo que se seguiu, é fundamental compreender dois aspectos essenciais que justificam uma proposta de **reescrita** de um conto conhecido.

Em primeiro lugar, a partir do contato com bons textos a criança tem a possibilidade de compreender características da linguagem que se escreve, muito diferentes da linguagem coloquial. Isto é, se a criança vai escrever uma história inventada, por exemplo, é natural que faça uso de expres-

sões que costuma falar

em seu dia-a-dia.

Em contrapartida, se vai reescrever uma história que conhece bem, pois já ouviu e contou várias vezes, terá a possibilidade de fazer uso de expressões que aparecem no texto, aproximando-se da linguagem que se escreve.

Em segundo lugar, a criança pode ter a chance de desenvol-

ver competências como leitora, pois o fato de reescrever uma história já conhecida possibilita criar novos instrumentos de análise do que, de fato, constitui um bom texto.

Isto é, a proposta de reescrita permite que a criança reflita sobre questões que se referem a alguns aspectos do gênero que não são percebidos enquanto se lê e, ao colocar-se tais questões, é possível que se dê conta de tais aspectos como leitora.

Por exemplo, buscar maneiras de enriquecer a descrição de onde se passa uma história na hora de iniciar um conto permite que a criança possa, ao ler vários outros contos, analisar se o que está lendo é ou não um texto de qualidade em termos descritivos.

Portanto, foi importante esclarecer para as crianças que elas não iriam copiar a história, mas sim criar uma mesma história a partir do texto fonte, buscando recursos próprios para contar o que achavam mais importante.



¹ Professora da escola Nossa Senhora do Morumbi - Mopyatã.

² "O Quebrador de Pedras", in *Novas Histórias Antigas* - Rosane Pamplona & Dino Bernardi Junior - Brinque Book Editora de Livros Ltda.



Ilustrações de
Maria Fernanda e Bárbara

O início do trabalho

Relemos o texto mais de uma vez, as crianças recontaram a história oralmente em diferentes situações e tivemos várias conversas sobre como imaginavam Shao Lee, personagem principal, e sobre o significado daquela história:

– Eu acho que o Shao Lee tinha uma barbichinha porque morava no Oriente – começou Luís Felipe.

– Acho que ele tinha os dentes amarelos e era muito pobre! Coitado, ficava muito no sol... O dia inteiro! – continuou Bárbara.

– Deve ter bigode porque aí o sol não queima o rosto dele – disse Maria Fernanda.

– Então ele era moreno e tinha os olhos escuros – concluiu Beatriz.

– E era bem magro, eu acho! – completou Patrícia.

– Por quê? – perguntei.

– Ué, ele não tinha dinheiro para

comprar comida; era quebrador de pedras, era pobre! – respondeu Maria Fernanda.

– Mas ele era superforte, quebrava pedras o dia inteiro! – lembrou Gabriel Ghion.

– E a roupa que ele usava tinha que ser escura, por causa do pó das pedras... devia ser toda empoeirada – falou Camila.

– Ele queria ser sempre mais poderoso! – disse Léo.

– Ele nunca ficava contente! – afirmou Bárbara.

– E por que será? – perguntei novamente.

– Sei lá... tem gente que é assim! – respondeu Maria Fernanda.

– Tem gente assim? – insisti – Não é só na história que isso acontece?

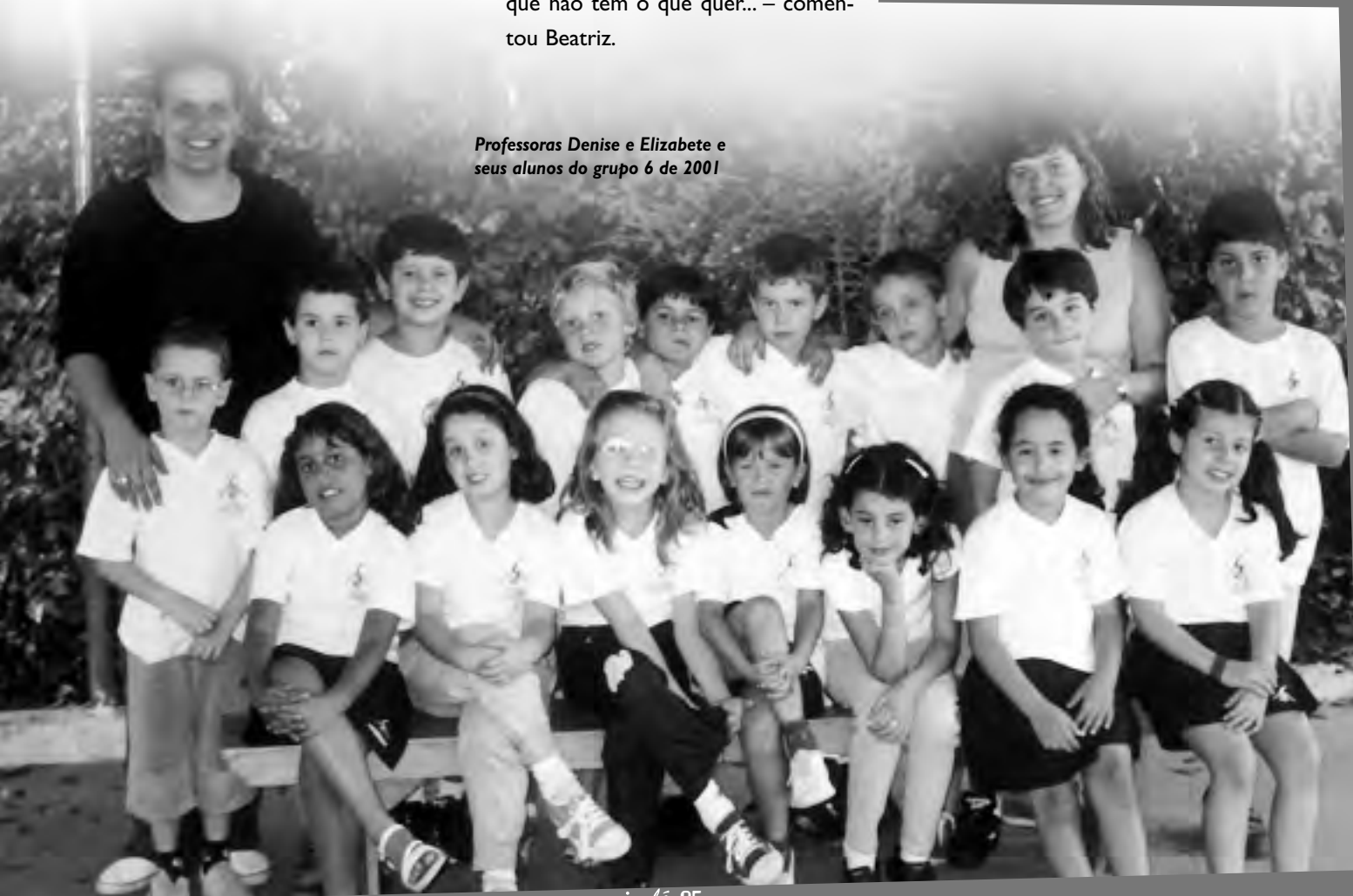
– Não aparece nenhum gênio de verdade na vida da gente, mas tem gente que não consegue ser feliz porque não tem o que quer... – comentou Beatriz.

O resultado das primeiras intervenções

No fim de agosto partiram para a reescrita propriamente dita. Dividi as crianças em duplas pensando em alguns critérios como possibilidade de troca de conhecimentos, de colaboração, e pedi que recontassem a história da maneira que quisessem, como fizeram Maria Fernanda e Camila.

O QUEBRADOR DE PEDRAS
NAS TIGAS TÓRAS DO RIET E EM UM
SAPAS QUEBRADOR DE PEDRAS QUE
QUESSES A LEE DITATORIA
NORAPARESE GEMO QUE FALOU SE ELE
QUERIA FARER ALGUMA COISA E
ELE QUIZ SER RICO

Professoras Denise e Elizabete e seus alunos do grupo 6 de 2001



A partir da primeira produção de cada dupla, fui realizando intervenções coletivas que dessem subsídios às crianças para enriquecer o início de cada conto. Trouxe, primeiramente, alguns trechos iniciais de diferentes histórias e de descrição de personagens de alguns contos, como esse, por exemplo:

“Há muito tempo não chovia naquela terra. Estava tão quente e seco que as flores ficaram murchas, o capim tornara-se marrom e até mesmo as árvores grandes estavam morrendo. A água evaporou nos rios e nos córregos, os poços estavam secos e as fontes pararam de jorrar. As vacas, os cães, os cavalos, os pássaros e todas as pessoas tinham muita sede. Todos se sentiam incomodados e doentes.”

Propus que, à medida que eu fosse lendo, fechassem os olhos e tentassem imaginar como era o lugar ou o personagem apresentado no texto. A partir desse trecho, as crianças puderam perceber quais as inúmeras características de um lugar que é realmente muito seco. Além disso, registraram as características do início de um conto:

- o lugar em que acontece a história;
- o tempo em que a história acontece;
- o lugar em que a história acontece.

E, ainda, como deveriam começar as histórias que estão no passado:

- Era uma vez...
- Há muito tempo...
- Nas antigas terras...
- Há muitos e muitos séculos...

Depois de toda essa discussão propus que comessem a escrever novamente o conto. Podemos observar, na produção de Maria Fernanda e Camila, a mudança significativa no texto, que, dessa vez, traz muitos detalhes.

HÁ MUITO TEMPO HATRÁS NAS ANTIGAS TERRAS DO ORIENTE NÃO XOVIA. HAVIA UMA MONTANHA QUE ERA MUITO GRANDE. NELA, UM SINPRI QUEBRADOR DE

PERAS XAMADO SHAO LEE VIVIHA LÁ QUEBANDO PEDRAS ENORMES E BEI GIGATES.

DITANTOQUEBRAR PEDRAS FICOU COM AS MÃOS ROXAS SHAO LEETINHA BARBA, OLIOS PUXADOS E ERA MUITO CORAJOSO MAS ERA POBRE E ERA TRISTE

A descoberta de um novo procedimento

Uma vez por semana, as crianças passaram a escrever um pedaço da história. Recebiam já digitada a parte que fora escrita e continuavam a escrever do ponto em que haviam parado. As duplas reliam o que já estava escrito e Bete, professora auxiliar, e eu fazíamos perguntas sobre alguma informação que não estivesse clara ou que estivesse faltando.

A princípio as crianças se mostraram muito resistentes em complementar algumas informações: é que elas não queriam copiar ou escrever tudo novamente. Então ensinamos o recurso do uso de asteriscos numerados (*1) para indicar onde deveria ser acrescentado um novo trecho. Cada dupla poderia escrever em outra folha o que seria complementado durante as revisões e a nova digitação. Observe como Lucas e Luiz Otávio complementaram algumas informações:

Para nossa surpresa, esse recurso passou a ser utilizado até mesmo em outras situações, durante a produção dos textos para a Feira de Ciências, por exemplo.

As produções revelam as aprendizagens das crianças

A descrição do “novo Shao Lee” cada vez que era transformado pelo gênio também passou a ser explorada, dando ao leitor uma idéia muito completa de sua nova personalidade, como mostra o exemplo da Claudia e da Juliana:

NO MESMO TEMPO SHAO LEE SEVIU DENTO DE UM PALÁCIO QUE ERA SEU VIU QUE ESTAVA COM UMA ROUPA DE UMA COROA DE OURO E MUITOS COSTUREIROS FAZENDOS MUITAS ROUPAS BONITAS PARA EREL MAIS NÃO FICOU FELIZ POR MUITO TEMPO

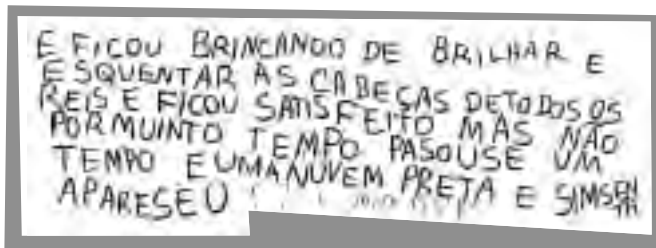
UM DIA NOM DOS SEOS PASEIOS ESTAVA NUMA LITEIRA O SOL SE DEPARAVA NA COROA DE SHAO LEE SEMPRE QUE ELE IA PASIAR NA RUA O SOL BRILHAVA EM SUA COROUA E ELE FICAVA MUITO IRITADO:

– GÊNIO EU QUERO SER SOL

Também foi possível, durante a reescrita de cada trecho, acompanhar o uso freqüente que as duplas faziam de expressões que, sem dúvida nenhuma, ca-

O SHAO LEE DISE:
LUXURIA EU QUERO SER NOBRE. O NOBRE É MUITO MIMOSO
O GENIO ABAIXOU A CABEÇA E RESPONDEU:
SEU DESEJO É UMA ORDEM (*1)
E ELE FICOU SATISFEITO MAS NÃO POR MUITO
TEMPO
E UM DIA ELE VIU UM REI SEGUIDO POR UMA
MULTIDÃO E ELE TEVE QUE DESER DA SUA LITEIRA E
(*1) NA QUELE INSTANTE VIU SE ROLAR
MUITOS ESCRAVOS ELE ESTAVA
MORANDO NUM PALACIO.

racterizam um bom texto literário. A qualidade de um trecho do texto de Bárbara e Gabriel Silveira confirmam isso:



Quando e como faz sentido aprender pontuação

Fui procurando pontuar e socializar descobertas que algumas duplas fizeram, a partir da observação do texto fonte, sobre o uso de dois-pontos e travessão indicando a fala de personagens.

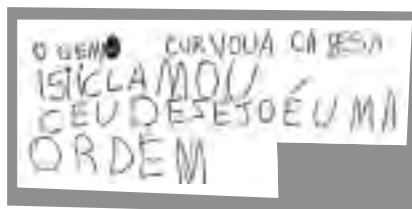
– “Olha, aqui no livro sempre que o gênio e o Shao Lee vão falar tem esses dois pontinhos e esse tracinho...” – disse Beatriz. Depois de sua descoberta, as produções escritas passaram a trazer essa pontuação, como no exemplo de Patrícia e Gabriel Ghion:

EQUANTO MAIS OSHAOLE RECLAMAVA QUEOGENIO APARESEU O GENIO DISEASIM:

– O QUE VOCE QUER EU QUERO CER UM SOL, O GENIO EXCLAMOU:

– CEU DESEJO É UMA ORDEI

Acabei informando também sobre o uso dos pontos de exclamação e interrogação, a partir da análise de um trecho do texto fonte, pois, a exemplo de André Parise e Léo, as crianças se apropriaram do uso de palavras como “exclamou” e “perguntou”:



A investigação de novos recursos discursivos

Um outro aspecto bastante discutido na exploração desse conto diz res-

peito à repetição de alguns trechos. Fiquei surpresa com a ligação que as crianças conseguiram estabelecer entre o recurso da repetição e o efeito que se

quer causar no leitor:

– Eu acho que o gênio aparece e responde sempre do mesmo jeito pra gente saber que ele está aparecendo muito – disse Claudia.

– É pra gente que está lendo saber que o gênio sempre faz a mesma coisa! – corrigiu Camila.

– E que o Shao Lee nunca fica satisfeito – completou Lucas.

– É pra gente que está lendo ir se cansando de ouvir, igual como o gênio estava se cansando de receber tantos pedidos! – disse Luiz Gustavo, indo ainda mais longe.

Um bom exemplo de que as crianças compreenderam muito bem que uma reescrita não é uma cópia foi observar que cada uma encontrou uma maneira diferente de repetir alguma passagem ou de utilizar uma mesma palavra, escrevendo-a mais de uma vez, a cada pedido do gênio, como fizeram Henrique e Luís Felipe:

Aprender a revisar textos

Depois que as crianças concluíram suas histórias, iniciamos um processo de revisão dos textos, considerando aspectos de coerência, pon-

tuação e ortografia. Um dos recursos utilizados para a revisão foi oferecer já digitados os textos corrigidos por elas anteriormente, acompanhados de bilhetes que apontavam às duplas o que precisaria ser alterado:

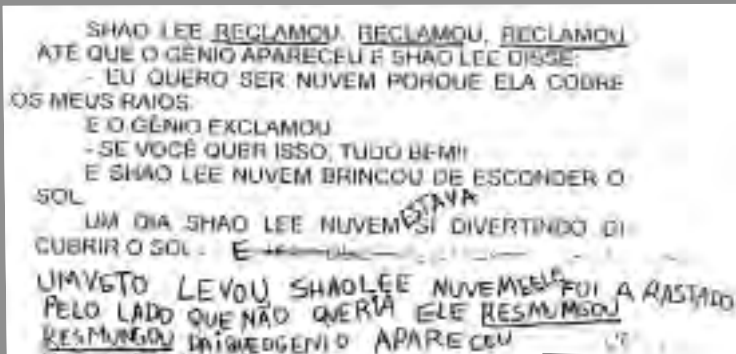
Para revisar algumas questões ortográficas, xeroquei histórias escritas pelas crianças e coloquei-as em transparência, utilizando o retroprojetor para uma análise coletiva. Assim, elas foram relendo e alterando algumas palavras.

Vale ressaltar que as reescritas foram “corrigidas” e “melhoradas” a partir das possibilidades do grupo e, por isso, ainda há algumas escritas ortograficamente incorretas. Mas acredito que, já que esse produto final representa toda a evolução conquistada em termos de escrita, é importante respeitar o que pôde ser revisto até o final do grupo 6, o que não é pouca coisa!

Um fechamento com final muito feliz

Após todas as revisões as crianças confeccionaram a capa do livro e ilustraram seus contos: o resultado pôde ser apreciado no dia da formatura da turma que estava passando para a primeira série do ensino fundamental. Elas estavam sabendo tantas coisas!

Todas as reescritas ficaram encantadoras! Esta foi, sem dúvida nenhuma, uma excelente oportunidade que as crianças tiveram de perceber, já nas pri-



Beatriz e André Carvalho

Vocês realizaram um bom trabalho! A reescrita de vocês está rica em detalhes e, assim, o leitor pode imaginar cada momento da história. Porém gostaríamos que vocês revisassem algumas passagens observando o seguinte:

Em alguns trechos da história, vocês utilizam muitas vezes o "E" e o "ELE". Releiam o texto e vejam se podem substituí-los por outra palavra, ou simplesmente tirá-los para que não fiquem repetitivos.

Bom trabalho!

Denise e Bele

~~DE~~ TINHA BARBICHA TINHA CAMISETA FURADA
~~EU~~ MAU CONSEGUIA ANDAR ~~ELE~~ ACORDAVA SUPER
 CEDO PARA QUEBRAR PEDRAS
~~SHAO LEE~~ ~~DE~~ MODELAVA PEDRA PARA VENDER ~~ELE~~ VIVIA
 MUITO MACHUCADO
 ONDE ~~ELE~~ MORAVA ERA MUITO SECO ~~E~~ NÃO
 MUITO LONGE TINHA UM LAGO ~~DE~~ ERA CALMA ~~E~~
 TINHA PASIEMIA PARA QUEBRAS PEDRAS
~~MAS~~ ~~DE~~ ERA MUITO TRISTE PORQUE ~~DE~~ FICAVA O
 DIA QUEBRANDO PEDRAS E ~~DE~~ NÃO GANHAVA
 DINHEIRO ~~X~~ ACHAVA SUA VIDA MUITO MISERÁVEL
 TANTO ~~ELE~~ RESMUNGAVA QUE APARECEU UM
 GÊNIO VERDE E MUITO PODEROSO QUE FALOU:

meiras produções de texto de suas vi-
 das, que por trás das linhas de qualquer

texto bem escrito há muitas entrelinhas:
 versões diferentes, rascunhos, palavras
 substituídas, omitidas, acrescenta-
 das, interrupções para se olhar
 para o vazio na procura de uma
 palavra mais bonita, deslocamen-
 tos do autor, colocando-se no lu-
 gar do leitor para pensar se vai
 entender ou não o que se procu-
 ra dizer, pedidos para que o outro
 leia e nos diga o que achou, se
 algo pode ou deve ser melhorado
 etc.

Enfim, saber desde cedo que a escri-
 ta é sempre um processo que precisa
 contar com a disponibilidade e com o
 compromisso de escrever, ler, reescrever,
 para melhorar o próprio texto e ficar sa-
 tisfeito com sua própria produção. Isso
 fará, com certeza, com que essas crianças
 tenham maiores chances de serem ver-
 dadeiros usuários da escrita, aqueles que
 encaram o papel em branco como um
 convite para a criação, vendo-o como
 uma grande aventura e não como um es-
 paço que amedronta e paralisa.



Bibliografia

- ▣ Aprender a escrever, ensinar a escrever. Magda Becker Soares, do livro A Magia da Linguagem. Org. Edwiges Zaccur. DP&A Ed. Tel.: (21) 233-2518
- ▣ O quebrador de pedras. Coleção Novas Histórias Antigas. Rosane Pamplona & Dino Bernardi Junior. Ed. Brinque Book. Tel.: (11) 3742-8142



A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CAMARAGIBE



Nós, da equipe de formadores de Camaragibe, reconhecemos a importância de analisar e refletir sobre a prática educativa como ponto de partida para uma transformação efetiva da realidade educacional

Íris Oliveira da Silva¹

Apoiadas pela parceria com o Centro Luiz Freire de Olinda e o Instituto Avisa Lá de São Paulo, iniciamos em 2001 um processo de formação continuada em duas creches-piloto que tem dado resultados muito positivos. É um projeto de reflexão e intervenção no qual a prática é problematizada passo a passo.

Inicialmente elegemos como prioridade trabalhar com projetos ligados à leitura e escrita. Foi preciso estudar e aprofundar conhecimentos sobre muitas questões e principalmente planejar. Durante todo o tempo, observamos, analisamos, estudamos e fizemos intervenções. Estávamos preocupados em como criar e garantir ações para que as crianças pudessem conviver prazerosamente com o mundo da escrita, ainda que não soubessem ler nem escrever convencionalmente.

Para isso os educadores planejaram as atividades de roda de conversa, roda de leitura, e organizaram bibliotecas de sala. Cada uma dessas atividades foi objeto de reflexão. Constatamos, por exemplo, que a roda de conversa acontecia, de fato, apenas às segundas-feiras. Nos demais dias, a atividade que denominávamos como roda de conversa era

feita no início do período, quando a professora pretendia “ensinar algum conteúdo”. Na verdade, ela falava, fazia uma pergunta e as crianças respondiam em coro. A análise coletiva da experiência possibilitou a reformulação dessa prática.

Outro esforço da formação foi em relação aos registros das professoras. Iniciamos com a análise dos relatos que se resumiam a poucas escritas que eram roteiros ou listas de atividades para um dia. Faltavam informações importantes, tais como: a forma como a educadora propunha a atividade, o que e como as crianças se comunicavam, o que a educadora queria que as crianças aprendessem etc.

Propusemos às educadoras que fizessem relatos descritivos das rodas de conversa, das rodas de histórias e das brincadeiras. Esses relatos eram entregues à formadora, que, por sua vez, os devolvia à educadora ajudando a destacar alguns pontos para reflexão. A fala das crianças, o objetivo do educador, o modo de encaminhar as atividades, eram tematizados e refletíamos sobre o que era preciso mudar. Hoje todos os educadores escrevem e utilizam seus registros como forma de analisar o pró-

prio trabalho, perceber as falhas, refletir sobre elas e avançar.

Agora a equipe de formadores está investindo para que os avanços obtidos no projeto piloto, das duas creches iniciais, sejam efetivamente incorporados ao projeto pedagógico de toda a rede municipal, melhorando significativamente a qualidade do atendimento nas creches de Camaragibe.

Rede de Educação de Camaragibe

- Creches: 6
- Pré-escolas: 39
- Escola de Ensino Fundamental: 25
- Crianças atendidas pela rede: 11.538
- Professores: 377



¹ Íris Oliveira da Silva é chefe da

Divisão de Educação Infantil de Camaragibe.

e-mail: educacao@camaragibe.pe.gov.br • Tel.: (81) 3458-2428

Apoio:



PARABÓLICAS

DICAS DE LEITURA

Ciranda de Formas: Bichos – Jogos, Brinquedos e Brincadeiras é o catálogo da exposição de mesmo nome que aconteceu no MAC - USP entre 1999 e 2001. Os arte-educadores do Museu, com apoio da FAPESP, pesquisaram o tema dos bichos ao longo da história da arte, perpassando por diversos autores – Aldemir Martins, Picasso, Krajcberg, De Chirico, Tozzi etc. – e linguagens expressivas – pintura, escultura, gravura etc. O resultado foi uma exposição e um catálogo onde se pode encontrar belas imagens, acompanhadas de sugestões para observação e leitura das imagens e biografia dos artistas. No final, um glossário e uma coleção de lâminas, de excelente impressão, com reproduções de todos os bichos dessa ciranda, para destacar e usar na sala de aula. Ótimo material para alimentar os projetos em artes ou mesmo as rodas de apreciação de imagens.

Custo: R\$24,00

■ Museu de Arte Contemporânea da USP. Rua da Reitoria, 160. Cidade Universitária. 05508-900. Tel.: (11) 3091-3327. www.mac.usp.br



click/escritores

DICAS DE SITES

■ www.klickescritores.com.br é o endereço para interessados em literatura. Lá você pode encontrar resenhas, bibliografia e biografia de escritores brasileiros e de outros lugares do mundo. Há uma galeria de imortais como Cecília Meireles, Clarice Lispector, José de Alencar, Lima Barreto, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre muitos outros. No catálogo você ainda pode pesquisar sobre escritores contemporâneos, incluindo nomes pouco conhecidos do público, com links para sites pessoais e e-mail dos autores. Uma ótima opção para alimentar projetos de leitura e escrita, para ajudar na escolha de novos livros para bibliotecas, receber indicações de boa leitura, apreciar, conhecer e se divertir com boa literatura.

■ www.intergaleria.com.br é o endereço de uma loja de arte. No catálogo é possível encontrar acrílico sobre tela, gravuras, aquarelas, fotografias etc. de artistas como Gustavo Rosa, Romero Brito, Tarsila do Amaral. Há também grande oferta de pôsteres que podem, inclusive, ser emoldurados ao gosto do cliente. Os preços são acessíveis e a qualidade da impressão é boa. É possível navegar com as crianças e deixá-las escolher e colecionar as imagens de que mais gostam, pois tudo o que está no site se não pode ser adquirido, pode ser impresso! Então, aproveite!



PESQUISA REVELA A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

A ANDI, Agência de Notícias da Infância, divulgou uma notícia que pode interessar a pais e educadores em geral: “A universidade de Michigan, nos Estados Unidos, publicou, em 2001, o resultado de uma pesquisa que estudou um grupo de pessoas que passaram por creches e pré-escolas na infância e um outro, com as mesmas características, mas cujos componentes não tiveram experiência de educação infantil. A publicação final do trabalho se deu após 27 anos de pesquisa e acompanhamento. O resultado impressiona: o grupo que

teve acesso à educação durante a infância estava bem de vida, tanto do ponto de vista educacional como cultural e do financeiro. Dessas, poucas tiveram passagens pela polícia. Os componentes do outro grupo, entretanto, tiveram sérios problemas de marginalidade e não foram bem sucedidos financeiramente. A pesquisa ainda divulgou que, para cada dólar não gasto com creches e pré-escolas, o Estado gasta US\$7,16 para recuperar as pessoas na etapa seguinte.” *Correio - MG, Opinião, p. 6, 18/01, Raimundo Lippi*).

AVISA LÁ NO SEGUNDO FÓRUM SOCIAL MUNDIAL

Em fevereiro de 2002, em Porto Alegre, aconteceu o Segundo Fórum Social Mundial. O Instituto Avisa Lá, comprometido com a melhoria da qualidade da educação, esteve presente com a oficina “Transformar é Preciso”. Para nós, educadores, conhecer e participar do Fórum Social significou inserir a educação no diálogo dos que buscam uma determinada forma de pensar e entender o mundo em sua multiplicidade e diversidade, ressaltando a ética e o compromisso em compartilhar conhecimentos, em busca de uma sociedade mais justa. Fazemos nossas as palavras de Zabala: “Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa e, portanto, achamos que a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente

este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio emocional, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social. (...)”

A resposta a essa pergunta é a chave para determinar qualquer atuação educacional, já que, explicita-se ou não, sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela.”

A nossa participação em prol da educação solidária e em defesa da formação continuada de professores possibilita dialogar com as diferentes causas sociais. As conferências alimentaram a discussão sobre temas que dizem respeito a nós, educadores: a propriedade intelectual, os softwares livres, a ética e a diversidade, a democratização da informa-

ção, a biodiversidade cultural, as questões de gênero etc. Ampliando o olhar sobre o universo em que vivemos, compreendendo a complexidade desse tecido social denso e multifacetado que não se reduz a uma só experiência ou soluções únicas, poderemos refletir melhor sobre uma nova maneira de pensar a formação dos professores. Tomamos consciência de que é preciso estudar cada situação com um padrão próprio, organizar idéias, compartilhar experiências trabalhando em redes que nos permitam observar o humano a partir de diferentes ângulos. Para nós segue o desafio de continuar a pensar globalmente e atuar localmente.

Para saber mais:

www.forumsocialmundial.org



PRÊMIO NACIONAL EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL

O Ceert – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – é uma organização não-governamental que, desde 1990, produz diagnósticos sobre relações raciais e de gênero e elabora políticas e programas institucionais destinados à promoção da igualdade de oportunidades e tratamento, visando eliminar todas as formas de discriminação.

Neste ano, com o apoio das fundações Kellogg's e Ford, o Ceert irá premiar experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, desenvolvidas entre 1999 e 2002. Serão selecionados projetos pedagógicos que incentivem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes negros, brancos, indígenas e de outros grupos étnicos, visando à garantia do direi-

to ao acesso e permanência nas escolas. As inscrições vão até 31 de maio.

Poderão participar professores, atualmente em exercício, de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas ou particulares de todo o território nacional. Serão três as categorias de premiação: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série); Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série).

Os trabalhos deverão estar relacionados com ao menos uma das seguintes áreas: Ciências, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Poderão ser inscritas atividades desenvolvidas com professores de outras áreas do conhecimento. Neste caso, um professor se inscreverá como responsável, acrescentando o nome dos

demais participantes, sendo que apenas o professor responsável pela inscrição receberá o prêmio.

Os valores da premiação serão os seguintes:

Primeiro lugar (em cada uma das categorias): R\$ 5.000,00

Segundo lugar (em cada uma das categorias): R\$ 2.500,00

Terceiro lugar (em cada uma das categorias): 1 kit de livros e fitas de vídeo no valor de R\$ 500,00

O regulamento e a ficha de inscrição estão disponíveis em:

<http://www.ceert.org.br>

Assessoria de Imprensa:

Espaço Intermídia

Carminha Fernandes

(11) 5083-0506/5083-1272/9244-8923

ALFABETIZAÇÃO VISUAL: MODOS DE VER

Há um consenso em torno da necessidade de alfabetização. Atualmente, aquele que não lê é considerado quase um deficiente físico, uma pessoa que não terá condições de sobreviver com o mínimo de dignidade. É cego, embora para essa cegueira exista a possibilidade da cura. Para alguns teóricos da comunicação chegou a época da alfabetização visual. Em um mundo invadido pelas imagens: fotografia, cinema, televisão, computadores e ícones de todas as espécies, é necessário que se aprenda a lê-las. Elas, embora pareçam diretas e óbvias, escondem atrás dessa transparência mil outros significados. É nesse sentido que as imagens e os objetos falam, é daí que vêm sua magia e perigo. Não permanecer no nível das aparências é o objetivo geral do *álbê-cê-visual*, assim como oferecer ferramentas para novas propostas estéticas.

Na falta de uma gramática e de uma sintaxe das imagens que nos dêem a segurança para interpretar e criar, temos que desenvolver a percepção em vez de aceitar, passivamente, a

invasão e a saturação de nossas retinas.

Ter consciência de que nenhuma imagem é inocente e natural é a primeira etapa para se manter o olho vivo e se lidar com as implicações de ordem cultural, política e social que se escondem em qualquer estética visual.

Existimos pelo olhar do outro e pela visão etnocêntrica da cultura na qual estamos inseridos. Isso quer dizer que enxergamos aquilo que o nosso meio nos permite ver. Nesse sentido somos todos analfabetos visuais e a solução para essa limitação é olhar atentamente tudo o que compõe uma imagem: forma, cor, tons, contrastes, composição, contexto.

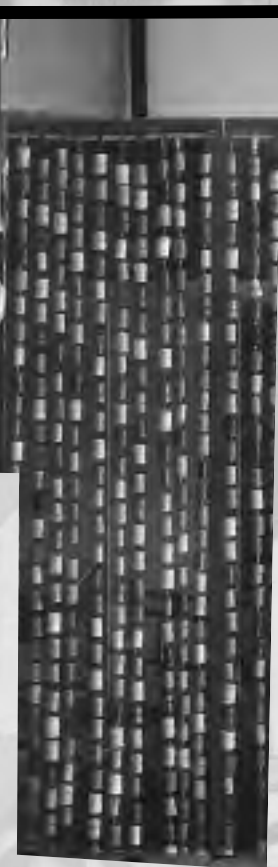
Depois de observar é hora de comparar e extrair diferenças. Esse exercício nos possibilitará uma primeira descoberta: a do caráter construído e manipulado de

toda imagem, até as mais prosaicas e cotidianas.

Um exemplo mais nítido desse aspecto construído e codificado da imagem está na história. Perseguindo uma

determinada imagem no tempo se descobre que a perspectiva inventada no Renascimento, que é uma forma de representação “natural” reproduzindo o objeto em três dimensões, é uma técnica de olhar que usa a deformação e a ilusão de ótica para expor uma realidade que só existe por causa de um código visual e cultural. Se observarmos as imagens do período anterior, vemos que as figuras eram chapadas, sem profundidade e sombra. É pela mudança e pela comparação que se descobre a diferença, o detalhe e a sutileza. Dominar os códigos e as técnicas visuais é tarefa para os profissionais que trabalham na área. Os que se alimentam de imagens precisam apenas levar a sério aquele chavão: uma imagem vale mais que mil palavras. Será?

Lugar comum, auto ajuda de decoração e estilo. Leslie, Vera Fraga. Ed. SENAC. Tel.: (11) 282-4322
verafraga@uol.com.br



**ASSINE
AGORA!**

Revista avisa lá

Revista para a formação de professores de educação
infantil e séries iniciais do ensino fundamental

Assinatura anual (números 9, 10, 11, 12 – ano 3):

- **avisa lá**; pessoa física **R\$ 48,00**
- **avisa lá**; pessoa jurídica **R\$ 60,00**
- Números avulsos **R\$ 15,00**

**RENOVE SUA
ASSINATURA!**

FORMAS DE PAGAMENTO:

▪ **Pagamento com cheque**

Envie pelo correio, dentro de um envelope, um cheque nominal ao Instituto Avisa lá junto com esta ficha de inscrição preenchida. Entre em contato para conferir o recebimento.

▪ **Depósito bancário**

Depósito em nome de Instituto Avisa lá (Banco Itaú, agência 2925, conta 05220-7). Envie-nos uma cópia do comprovante de depósito bancário junto com a ficha de assinatura preenchida, por fax ou por correio.

☐ **Renovação**

☐ **Nova Assinatura**

avisa lá; assinatura anual (4 exemplares)

() **Cheque N°** valor: banco:

() **Depósito bancário** ▪ valor: data:

DADOS PARA ENVIO:

Nome:

.....

Endereço:

.....

Cidade: Estado: CEP:

Fone/fax: Ramal:

Cargo/atividade:

E-mail:

Assinatura:

Instituto Avisa lá

Formação Continuada de Educadores

Rua Harmonia, 1040 • Sumarezinho • 05435-001 • São Paulo • SP

Telefax: (11) 3032-5411 • 3812-4389 • site: www.avisala.org.br

E-mail: institutoavisala@uol.com.br

Preços válidos até julho/2002



avisa lá

Instituto Avisa lá

Formação Continuada de Educadores

Rua Harmonia, 1040 • Sumarezinho

05435-001 • São Paulo • SP

telefax: (11) 3032-5411 • 3812-4389

site: www.avisala.org.br

e-mail: institutoavisala@uol.com.br